

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA
DOCENTE EN EL AULA

MAURICIO RAFAEL PALLARES ESCORCIA

KELLY ISABEL RODRIGUEZ LOPEZ

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

FACULTAD DE HUMANIDADES

BARRANQUILLA

2017

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA
DOCENTE EN EL AULA

MAURICIO RAFAEL PALLARES ESCORCIA

KELLY ISABEL RODRIGUEZ LOPEZ

Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magister en Educación

Director:
Mg. Marcial Conde

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

FACULTAD DE HUMANIDADES

BARRANQUILLA

2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, Diciembre de 2017

*A mi madre Myriam.
A mi esposa e hijos, Lorencita,
Jesús Mauricio y Abraham
David.*

Con Amor, Mauricio.

*A mi madre Diocelina.
A mis hermanas Karen y
Arelis Rodríguez López.*

Con Amor, Kelly.

Agradecimientos

Los autores de este proyecto de investigación manifiestan sus agradecimientos a:

Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo, por iluminarnos y darnos la sabiduría y fortaleza necesarias para llevar a buen fin este proyecto.

Nuestras familias, que siempre han estado en la consecución de cada uno de los logros de nuestras vidas, apoyándonos, motivándonos e impulsándonos a salir adelante, y que a pesar de los momentos de soledad, esperaron con paciencia poder compartir con nosotros.

Nuestros tutores, los Magister Marcial Conde, Reynaldo Rico, Samara Romero, Carlos Carreño y Vera Moreno, por su paciencia, motivación, dedicación, criterio y aliento, que hicieron fácil lo difícil. Por esto y más, ha sido un verdadero privilegio contar con sus orientaciones.

Edgardo Sánchez, Doctor en Educación, Director de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, por su gestión, acompañamiento y liderazgo, quien desde el principio nos forjó el carácter necesario para llegar al final de este proceso.

La Universidad de la Costa, porque durante este proceso educativo conocimos a muchas personas, quienes directa o indirectamente, marcaron de forma positiva nuestra formación.

La Gobernación del Departamento del Magdalena, ya que gracias a la gestión de sus administradores, fue posible el sueño de muchos docentes de realizar estudios de alto nivel como el alcanzado en esta Maestría.

Directivos y Docentes de la I.E.D. Loma del Bálsamo, por su participación activa en este proyecto de investigación.

Resumen

La Investigación tiene como objetivo comprender cómo se mejoran las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional, cuyos referentes teóricos centrales son los planteamientos de Burns (1978) y Bass (1985), y los planteamientos de Anijovich (2010). Además se valoran los aportes de autores como Antonio Bolívar-Botía (2010), Maureira (2013) y González (2013).

El proceso metodológico implicó una investigación- acción, que inició con la caracterización de las prácticas docentes, la cual se hizo a través de la aplicación de una rúbrica de observación, para luego, conjuntamente con los docentes focalizados, priorizar aquellas categorías que presentaran más tensiones y bajos desempeños, lo que conllevó a la aplicación de una entrevista semi-estructurada, que aportó las principales aristas para elaborar un plan de acción conformado por actividades basadas en acciones propias del liderazgo transformacional que conllevaran al mejoramiento de esas prácticas. En un tercer momento se desarrolló el plan de acción y, finalmente con el grupo de discusión, se hizo una reflexión sobre los resultados del plan de acción aplicado.

Los resultados de la investigación reflejaron que las prácticas de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo eran deficientes y presentaban tensiones sobre todo en categorías como el trabajo en equipo, el carisma, el empoderamiento y la comunicación, lo que generaba un deficiente desempeño en su quehacer. Luego de aplicar el plan de intervención con actividades fundamentadas en acciones propias del liderazgo transformacional, se generó una fuerte motivación en los docentes, que los hizo ser más participativos, y aportaron desde el cambio de su praxis, nuevas actitudes para contribuir a transformar la cultura escolar, así como aumentar su capacidad individual y colectiva.

No obstante los resultados positivos de esta investigación, se hacen necesarios nuevos estudios para determinar los factores del liderazgo transformacional en cada uno de los docentes de la institución, para proponer acciones que los potencien y sean verdaderos docentes líderes transformacionales en cada uno de los roles en los que se desenvuelven.

Palabras clave: *Liderazgo Transformacional, Práctica de aula, Estrategias de enseñanza, Comunidad educativa, Investigación-acción.*

Abstract

The research aims to understand how classroom practices of teachers in the I.E.D. Loma del Bálsamo based on actions of the Transformational Leadership, whose central theoretical referents are the approaches of Burns (1978) and Bass (1985), and the Anijovich (2010) approaches. In addition, the contributions of authors such as Antonio Bolívar-Botía (2010), Maureira (2013) and González (2013) are valued.

The methodological process involved an action research, which began with the characterization of teaching practices, which was done through the application of an observation rubric, and then, together with the focused teachers, prioritize those categories that presented the most tensions and low performance, which led to the application of a semi-structured interview, which provided the main points to develop an action plan consisting of activities based on transformational leadership actions that lead to the improvement of these practices. In a third moment the action plan was developed and, finally with the discussion group, a reflection was made about the results of the applied action plan.

The results of the research reflected that the practices of teachers in the I.E.D. Loma del Bálsamo were deficient and presented tensions especially in categories such as teamwork, charisma, empowerment and communication, which generated a poor performance in their work. After applying the intervention plan with activities based on actions of the transformational leadership, a strong motivation was generated in the teachers, which made them more participative, and contributed from the change of their praxis, new attitudes to contribute to transform the culture school, as well as increase their individual and collective capacity. However, new studies are needed to determine the factors of transformational leadership in each

of the teachers of the institution, to propose actions that empower them and be true teachers transformational leaders in each of the roles in which they operate.

Key words: *Transformational Leadership, Classroom Practice, Teaching Strategies, Educational Community, Action Research.*

Contenido

	Pág.
Introducción.....	18
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	20
1.1 Descripción del problema.....	20
1.2 Formulación del problema.....	26
1.3 Objetivos.....	26
1.3.1 Objetivo General.....	26
1.3.2 Objetivos Específicos.....	26
1.4 Justificación.....	27
Capítulo 2. Marco Teórico.....	30
2.1 Estado del arte.....	30
2.2 Referentes teóricos.....	36
2.2.1 Revisión conceptual de liderazgo.....	36
2.2.2 Revisión conceptual de liderazgo transformacional.....	38
2.2.3 Características personales del líder transformacional.....	39
2.2.4 Factores del liderazgo transformacional.....	44
2.2.5 El liderazgo transformacional en la educación.....	46
2.2.6 Hacia un liderazgo pedagógico y transformacional.....	48
2.2.7 Perspectivas sobre la práctica docente.....	52
2.2.8 Entre la planificación y la aplicación.....	54
Capítulo 3. Metodología.....	59
3.1 Paradigma.....	59

	Pág.
3.2 Enfoque.....	59
3.3 Diseño.....	59
3.4 Categorías de investigación.....	60
3.4.1 Definición operacional de las categorías.....	60
3.5 Población y Participantes.....	61
3.6 Técnicas e instrumentos para recolección de información.....	61
3.6.1. Grupo de discusión.....	61
3.6.2 Observación.....	62
3.6.3 Entrevista semi-estructurada.....	62
3.6.4 Procedimiento.....	62
Capítulo 4. Resultados.....	67
4.1 Resultados de la rúbrica de observación.....	67
4.2 Resultados de la entrevista semi-estructurada aplicada a docentes focalizados.....	77
4.3 Elaboración del plan de acción.....	89
4.4 Desarrollo del plan de acción.....	96
Capítulo 5. Discusión.....	127
Conclusiones.....	137
Recomendaciones.....	138
Referencias.....	139
Evidencias.....	159

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Definición operacional de las categorías de investigación.....	60
Tabla 2. Relación de objetivos específicos con las fases del procedimiento.....	64
Tabla 3. Resultados de la rúbrica de observación.....	68
Tabla 4. Consolidado de la entrevista con relación a la categoría Trabajo en equipo.....	78
Tabla 5. Consolidado de la entrevista con relación a la categoría Liderazgo / Empoderamiento.....	80
Tabla 6. Consolidado de la entrevista con relación a la categoría Carisma.....	83
Tabla 7. Consolidado de la entrevista con relación a la categoría Comunicación / Clima escolar.....	86
Tabla 8. Sesión 1. Autonocimiento e Interactividad.....	92
Tabla 9. Sesión 2. Límites, aceptación y empatía.....	93
Tabla 10. Sesión 3. Comunicación asertiva / Tolerancia.....	94
Tabla 11. Sesión 4. Potenciamos el liderazgo y el empoderamiento.....	95

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Principales acciones para desarrollar en la Investigación Acción.....	63
Figura 2. Comparte aprendizajes y recursos con los demás docentes de la Institución.....	69
Figura 3. Valora las contribuciones de los demás docentes en la toma de decisiones.....	69
Figura 4. Influye positivamente en el comportamiento de los demás, logrando que se comprometan en el logro de metas comunes.....	70
Figura 5. Promueve cambios que inducen al mejoramiento institucional.....	70
Figura 6. Demuestra esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros, afrontando obstáculos y situaciones difíciles.....	71
Figura 7. Procura que sus estudiantes obtengan resultados de excelencia.....	71
Figura 8. Intercambia con empatía conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados.....	72
Figura 9. Demuestra habilidad social e interacción profesional.....	72
Figura 10. Presenta un plan curricular organizado con la estructura propuesta por la institución.....	73
Figura 11. Promueve la formación por competencias a través del desarrollo autónomo teniendo en cuenta los DBA y lineamientos curriculares.....	73
Figura 12. Implementa diversas estrategias para que los estudiantes alcancen los logros propuestos.....	74
Figura 13. Aplica el uso de las Tics como herramienta didáctica idónea, eficaz y motivante para los estudiantes.....	74

	Pág.
Figura 14. Interactúa con los estudiantes en un marco de armonía, respeto y desarrollo de competencias ciudadanas.....	75
Figura 15. Fomenta la participación activa de los estudiantes con actividades diversas y motivantes.....	75
Figura 16. Utiliza diversos tipos de prueba para evaluar a los estudiantes y éstas concuerdan con las temáticas desarrolladas.....	76
Figura 17. Incentiva la autoevaluación como forma de verificación y retroalimentación del aprendizaje.....	76
Figura 18. ¿Cómo describirías tus relaciones con los compañeros de trabajo?.....	78
Figura 19. ¿Consideras que al trabajar en equipo potencias el logro de los Objetivos de la Institución?.....	79
Figura 20. ¿Podrías mencionar alguno de los Objetivos?.....	79
Figura 21. ¿Cuándo vas a tomar alguna decisión, tienes en cuenta las contribuciones de los demás?.....	80
Figura 22. ¿De qué forma en las relaciones con los demás miembros de la Institución, ya sea estudiantes, directivos y docentes, y comunidad en general, transmites el horizonte institucional?.....	81
Figura 23. ¿Con qué acciones reflejas la Misión y Visión de la Institución?.....	82
Figura 24. ¿De qué forma induces a los demás para alcanzar objetivos comunes?.....	82
Figura 25. ¿Consideras que la disciplina ayuda a alcanzar altos niveles de calidad?.....	83

Pág.

Figura 26. ¿En tu quehacer docente qué acciones reflejan esa disciplina que conlleva a mejorar la calidad institucional?.....	84
Figura 27. ¿Hay alguna dificultad para que tus alumnos alcancen la excelencia? ¿Qué haces ante esto?.....	85
Figura 28. ¿Cómo te consideras en la comunicación: un buen receptor o un buen emisor?	86
Figura 29. ¿Crees que en este aspecto es importante la tolerancia y el manejo emocional? Por qué?.....	87
Figura 30. ¿En una escala de 1 a 10 en qué nivel te colocas con relación a tu habilidad para interactuar con los demás? Por qué?.....	88
Figura 31. ¿Fomentas la participación activa de los estudiantes en tus clases? De qué forma lo haces?.....	89

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Carta de solicitud de permiso para desarrollar la Investigación LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE EN EL AULA, en la I.E.D. Loma del Bálsamo, del Municipio de Algarrobo, Magdalena.....	148
Anexo B. Cartas de solicitud de validación de instrumentos a través de juicio de expertos y Certificados de validez de contenido de los instrumentos.....	150
Anexo C. Rúbrica de observación.....	155
Anexo D. Entrevista semi-estructurada.....	157
Anexo E. Evidencias.....	158

Introducción

La presente investigación denominada “Liderazgo Transformacional: estrategia para mejorar la práctica docente en el aula”, y desarrollada en la Institución Educativa Departamental Loma del Bálsamo, Municipio de Algarrobo, Departamento del Magdalena, plantea la necesidad de potenciar en los docentes habilidades propias del liderazgo transformacional, de tal manera, que por la misma praxis de cambio personal, haya una incidencia en su práctica de aula, y por ende, en el desempeño de los estudiantes.

La investigación se origina en el interés de conocer de qué forma se podían mejorar las prácticas docentes, a partir de un tipo de liderazgo como el transformacional, que conllevara al mejoramiento la acción dentro de la misma praxis, ya que su característica principal implica, el establecimiento de parámetros para dar cobertura a las necesidades de crecimiento personal, generando compromiso hacia el logro del objetivo grupal.

La metodología aplicada en este estudio es la Investigación Acción, que permitió la aplicación de instrumentos para recolectar información, tales como la observación, grupo de discusión y entrevista semiestructurada. La información conllevó establecer los principales factores a mejorar en las prácticas de aula de los docentes, y proponer una estrategia de mejoramiento fundamentada en categorías propias del liderazgo transformacional.

En este mismo sentido, se plantean los objetivos que clarifican la finalidad de esta investigación: primero, caracterizar las prácticas de aula de los docentes y conjuntamente con los docentes focalizados, priorizar aquellas categorías que presentan más tensiones y bajos desempeños; segundo, elaborar un plan de acción conformado por actividades guiadas a partir del Liderazgo Transformacional, para mejorar las prácticas de aula de los docentes; tercero, desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, enfocadas a mejorar las categorías

de la práctica de aula que presentaron más tensiones, a partir de las categorías del liderazgo transformacional, y cuarto, reflexionar en el grupo de discusión los resultados del plan de acción aplicado para mejorar las prácticas de aula de los docentes.

El trabajo de investigación se presenta en por capítulos estructurados así:

Capítulo I que contiene el planteamiento del problema a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué forma se mejoran las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional?

Capítulo II que contiene el Estado del Arte el cual hace referencia a aquellos estudios que tributan al objeto de investigación de este trabajo. Además se plantea aquí el Marco Teórico a través del cual se desarrollan las teorías que sustentan las dos categorías de estudio, es decir, Liderazgo Transformacional y Práctica de Aula, que conllevan a darle sustento científico a los resultados obtenidos en la investigación.

Capítulo III que hace referencia a la Metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, la cual se enmarca en el paradigma Socio Crítico con un enfoque Cualitativo y el diseño de la investigación-acción, ya que propende por la transformación en la calidad de la acción de los docentes en su práctica de aula.

Capítulo IV que contiene los resultados de los instrumentos aplicados, así como la elaboración y desarrollo del plan de actividades que se desarrolla con los docentes focalizados. Capítulo V que contiene la discusión, en donde se relacionan los resultados de la investigación con la teoría abordada en el marco teórico y estudios contenidos en el estado del arte, así como consideraciones de los investigadores en el estudio.

Finalmente se encuentran los apartes de conclusiones, recomendaciones y lista de referencias.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del problema

En la última década han venido surgiendo cambios en las funciones administrativas de las instituciones educativas, respondiendo quizás a la visión de empresa con la que se miran en diferentes contextos y con diferente nivel de incidencia en cada país, y por esto, a pesar que se habla de la autonomía de la escuela, el rendimiento de cuentas y la presión por los resultados, entre otros factores, se propende más hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los resultados de la escuela en general.

Lo anterior lo reafirma Bolívar (2010) cuando manifiesta que “como tendencia general, de un modelo burocrático centrado en la gestión, se tiende a una dirección pedagógica encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar” (p.81). Además, sustenta este punto de vista un importante informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, que señala:

Necesitamos contrastar estas tendencias con la práctica y la forma actuales del liderazgo escolar...En muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores, diseñada para las necesidades de una época diferente, pueda no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p.27).

Como consecuencia de estos cambios en el contexto de una sociedad más fundamentada en el conocimiento y las nuevas tecnologías, la investigación sobre el liderazgo se está orientando hacia el estudio de uno que emerge con fuerza, como es el transformacional, y va dejando atrás el liderazgo transaccional, que daba relevancia al líder caudillo.

En este sentido López y Lavié (2010), consideran que “se comprende, cada vez más, que la influencia dentro de las organizaciones es más un fenómeno coral que de solista” (p.71), y sustenta esto, el hecho de que en las escuelas el aporte de los docentes en su quehacer además de apoyar la labor del líder directivo, aporta otros elementos propios de su praxis en el aula, que a ciencia cierta redundan en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que intervienen todo tipo de capacidades que se despliegan tanto en posiciones formales como informales.

Es dentro de esta perspectiva que surge el liderazgo transformacional como una opción en la institución educativa, en la cual el papel del docente cobra vital importancia, convirtiéndose en actor activo y actuante en todos los procesos institucionales, sobre todo en la práctica de aula, en donde provea a los estudiantes de las competencias necesarias para desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal, de tal forma, que puedan responder óptimamente a las exigencias de esta nueva sociedad.

El informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OCDE, 2009) analiza la importancia del aprendizaje de los alumnos, y propone que en las escuelas existe la necesidad de pasar de un liderazgo limitado a la gestión directiva, a un liderazgo distribuido que tienda más hacia lo pedagógico, que involucre a todos los docentes y que conlleve a alcanzar mejores desempeños académicos de los estudiantes. En este orden de ideas, el liderazgo de los docentes se constituye entonces, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las políticas educativas (Bolívar, 2010).

Planteadas así las cosas, el liderazgo transformacional desde una mirada pedagógica, puede entenderse como el conjunto de acciones que desarrolla el docente, que es el líder pedagógico, para lograr que sus estudiantes también sean líderes comprometidos con su aprendizaje. Incluso,

el objetivo de este liderazgo en los docentes, más que estar orientado a cumplir lineamientos institucionales, está en aumentar la influencia educativa y formativa sobre los estudiantes.

Sustenta esto Bolívar (2010), cuando afirma que “El liderazgo educativo sucede, justamente, cuando partiendo de la cultura establecida, sin depender de ella, se induce una dimensión transformacional” (p. 5).

La teoría sobre eficacia y mejora de la escuela, valora la importancia del liderazgo del docente al momento de planificar sus prácticas pedagógicas y aportar al mejoramiento de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Esto lo reafirma Bolívar (2010) cuando dice que “tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares” (p.83).

Actualmente en las instituciones educativas se viven crisis no solo en su dirección, sino también en las prácticas docentes en el aula por diversas causas, entre ellas la sobrecarga y variedad de tareas que deben realizar dentro de su quehacer propio, además de aquellas que responden al proceso de evaluación a que están supeditados para su ascenso o reubicación salarial, así como el desempeño en la institución donde laboran.

Desde esta perspectiva surgen investigaciones también en Colombia, como es el caso del Colegio Parroquial San José de Fontibón, en Bogotá D.E., en donde se desarrolló una investigación sobre liderazgo transformacional, pero dirigida al componente de dirección; y a pesar que no es el mismo objeto de investigación, no deja de ser un referente importante para el presente trabajo. En esta institución se evidenciaron situaciones relacionadas con el liderazgo en todos sus niveles, derivando en procesos escolares de baja calidad, que ameritaron acciones de

intervención basadas en el liderazgo transformacional para su mejora (Díaz Céspedes, 2014, p. 17).

El efecto positivo del liderazgo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, está supeditado no solo a las prácticas pedagógicas desarrolladas con ellos dentro y fuera del aula, sino también, que ese liderazgo sea generalizado entre todos los docentes que laboran en una institución educativa y de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. Es decir, que sea un liderazgo verdaderamente transformacional, que propenda por una praxis cambiante dentro de la cotidianidad en la institución educativa, y que sus acciones sean la brújula de los maestros de la misma. Es quizás la omisión de estas acciones, la causa de la actual situación en la I.E.D. Loma del Bálsamo, Municipio de Algarrobo, Departamento del Magdalena, institución en la cual se pretende desarrollar la presente investigación.

La I.E.D. Loma del Bálsamo está ubicada en el corregimiento que lleva su mismo nombre en el Municipio de Algarrobo, Departamento del Magdalena. Cuenta con cinco sedes adjuntas que se encuentran en zonas rurales bastante alejadas. Ofrece el servicio educativo en los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, con énfasis Agropecuario y Rural, bajo la modalidad de Jornada Única, además de modelos flexibles como Aceleración del Aprendizaje, Caminando por Secundaria y Secundaria Activa. La planta de personal consta de un Rector, tres Coordinadores y 50 docentes que atienden a 1200 estudiantes, aproximadamente.

De acuerdo a revisión del archivo Institucional, en el transcurso de los últimos cinco años se había cambiado de directivos en más de cuatro ocasiones y no contaba con un Proyecto Educativo articulado con las nuevas normas educativas, ni pertinente con relación a las necesidades de la comunidad educativa.

Sin embargo, en el año inmediatamente anterior se nombró en propiedad a nuevos directivos docentes, quienes iniciaron un proceso de cambios en la institución, siendo una de las primeras acciones, la re-significación del proyecto educativo institucional, definiendo las políticas de gestión necesarias para mejorar sobre todo los procesos pedagógicos que conllevaran al mejoramiento en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. Uno de los principales elementos trabajados y plasmados en el nuevo Proyecto Educativo fue el Modelo Pedagógico “Enseñanza para la Comprensión”.

No obstante lo anterior y el nuevo horizonte institucional delineado por toda la comunidad educativa, se presentan en la Institución una serie de situaciones que afectan el normal desarrollo y dificultan alcanzar los objetivos propuestos, como se muestra a continuación:

De acuerdo a informes realizados por los directivos de turno y dirigidos a la Secretaría de Educación Departamental, se presentan traslados masivos de docentes que generan vacancias temporales extensas, ya que no se nombran sus reemplazos de forma inmediata, faltando en el año 2016, 14 docentes en la planta docente. Gran parte de los maestros que llegan a la institución, no tienen conocimientos pedagógicos por ser profesionales de otras áreas como ingeniería, periodismo, trabajo social, bacteriología, entre otros, situación que dificulta el trabajo de aula, ya que desconocen criterios pedagógicos y didácticos muy necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, se evidencia que algunos docentes no planifican su trabajo de aula, el cual está delineado por una unidad formativa de clase, que contiene los elementos requeridos para una buena estructuración de los conocimientos por parte de los estudiantes, y se limitan a dictar las clases a partir de su saber específico, sin realizar una transposición didáctica del conocimiento que pretende enseñar. Además, las mallas curriculares no corresponden con los lineamientos

planteados por el Ministerio de Educación Nacional en cada nivel y área del conocimiento, ni responden a necesidades propias del contexto institucional.

Por otro lado, los libros de asistencia docente y de control que se llevan en cada grado, reflejan que algunos maestros no cumplen horarios estrictos de entrada y salida del colegio, ni ejecutan la hora real de clase; además de evidenciar inasistencias injustificadas reincidentemente.

Sumado a lo anterior, la planilla de seguimiento académico y de disciplina demuestra, que se aplica una evaluación netamente cuantitativa para verificar los desempeños de los estudiantes; y no hay evidencia de ejecución de planes de acción con actividades complementarias para superar las deficiencias académicas de los estudiantes.

Aparte de esto y de acuerdo a observación realizada por los investigadores (rúbrica de observación), las clases son de tipo magistral con escasa o ninguna utilización de recursos tecnológicos, además de desarticuladas con relación al modelo pedagógico institucional.

Con relación a los resultados de las pruebas externas (Pruebas Saber) en el año inmediatamente anterior, en todos los niveles evaluados, es decir, 3º, 5º, 9º y 11º, la Institución obtuvo puntajes por debajo de la media del Departamento y de la Nación; además se suma a este factor, a la omisión de entregar información al Ministerio de Educación, debido a la situación descrita con relación al cambio periódico de directivos, tuvo como consecuencia que el Índice Sintético de Calidad de la Institución fuese de 2,49 en una escala de 1 a 10 (MEN, 2016).

En este orden de ideas y realizado un proceso de re-significación en el proyecto educativo en la I.E.D. Loma del Bálsamo, se considera que son los docentes quienes están llamados a liderar cambios profundos y pertinentes sobre todo en su práctica de aula, que propendan por el mejoramiento e innovación de esta Institución, y que además conlleven al desarrollo de múltiples

actividades tendientes a aplicar las consideraciones de su proyecto educativo y alcanzar mejores desempeños en los estudiantes.

1.2 Formulación del Problema

¿De qué forma se mejoran las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Comprender como se mejoran las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- ✓ Caracterizar las prácticas de aula de los docentes y conjuntamente con los docentes focalizados, priorizar aquellas categorías que presentan más tensiones y bajos desempeños.
- ✓ Elaborar un plan de acción conformado por actividades guiadas a partir del liderazgo transformacional.
- ✓ Implementar acciones enfocadas en la mejora de la práctica de aula, contenidas en el plan de acción y fundamentadas en los factores del liderazgo transformacional.
- ✓ Reflexionar en el grupo de discusión los resultados del plan de acción aplicado para mejorar las prácticas de aula de los docentes.

1.3 Justificación

Hace más de cuatro décadas que han ido emergiendo diversos tipos de liderazgo en diferentes ámbitos, de los cuales no se puede excluir el educativo. Así mismo, han ido surgiendo diferentes tipos de líder, encontrando así algunas clasificaciones tales como de tipo carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, educativo o pedagógico, autocrático, transaccional y transformacional, entre otros; de todas ellas, la conceptualización teórica y práctica que compete al presente estudio, es la de liderazgo transformacional, en la medida que le da al docente, calidad de líder en su quehacer profesional, propendiendo por mejorar su práctica de aula y, por ende, los desempeños académicos del alumnado.

Por otro lado, este tipo de liderazgo que ha emergido dentro de la investigación sobre la eficacia en las escuelas, tiene una relación amplia con aquellas actividades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta medida, el ser un docente líder conlleva una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con objetivos trazados, sino que plantea diversas acciones para mejorar sus prácticas de aula y de hecho, la educación ofrecida por la institución (Murillo, 2006).

Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Pont, Nusche & Moorman, 2008) señala que: “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (p. 10). Es decir, las responsabilidades y alcances del liderazgo escolar deben ser redefinidas para alcanzar un mejor aprendizaje de los estudiantes, y una de las tareas principales, es mejorar las prácticas de aula que realizan los docentes así como su actuación profesional en todas las actividades desarrolladas en la institución educativa.

Por lo anterior, el desarrollo de este trabajo de investigación puede generar diversas consecuencias positivas al potenciar en los docentes, acciones propias de este tipo de liderazgo en la I.E.D. Loma del Bálsamo.

Paralelamente esta Investigación conlleva a un impacto muy positivo en la comunidad científica en el ámbito pedagógico, en la medida que demuestre que la praxis docente fundamentada en un liderazgo transformacional, requiere habilidades y competencias específicas, que son adquiridas a través de aprendizajes iniciales y capacitaciones permanentes, y que en muchos casos no se adquieren únicamente con años de experiencia docente.

En este sentido, es claro que para mejorar el desempeño docente, es necesario potenciar factores relevantes como la motivación, el carisma, el compromiso, las aptitudes y competencias individuales, así como las condiciones en que se trabaja, y es una necesidad urgente su potenciación en la I.E.D. Loma del Bálsamo, toda vez que condicionan las prácticas docentes y esto redundará en los desempeños académicos de los estudiantes. Más aún, existen algunas investigaciones que ligán el ejercicio del liderazgo de los docentes con los logros académicos de los estudiantes, entre otras, la realizada por Wahlstrom (2008), quien destaca cuatro temas de suma importancia a nivel educativo, siendo uno de ellos el liderazgo docente:

a) El contexto juega un papel de primer orden para que las prácticas del liderazgo tengan una incidencia u otra; b) Las relaciones son multidimensionales, no lineales, dado que en la práctica no funciona una direccionalidad jerárquica del líder; c) El sistema de creencias, como confianza o sentido de eficacia, es un mediador clave de la influencia que el líder pueda jugar en la enseñanza y el aprendizaje y d) Los efectos del liderazgo sobre la enseñanza y el aprendizaje son indirectos, dado que no están directamente implicados en las prácticas docentes cotidianas en el aula (p.595).

Incluso, esta investigación es en sí consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, además que esos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Leithwood & Jantzi, 2008).

Actualmente es necesario replantear la forma en que la escuela está organizada, es hora de cambiar el liderazgo vertical en donde una sola persona es caudillo en las acciones institucionales, por un liderazgo transformacional en cada uno de los maestros, quienes a partir de su profesionalismo, dedicación, visión, trabajo en equipo y amor, propicien cambios en su quehacer de aula y que sea tan efectiva esta acción, que sean capaces de alcanzar los objetivos institucionales y generen aprendizajes significativos y pertinentes en los niños y jóvenes, que son a ciencia cierta, el centro y eje del proceso educativo.

Todo lo planteado anteriormente, permite justificar la presente investigación, en la medida que propende por mejorar las prácticas de aula de los docentes a partir de acciones propias del liderazgo transformacional, y consecuentemente lograr mejores desempeños académicos en los estudiantes de la I.E.D. Loma del Bálsamo.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Estado del Arte

Al hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del quehacer educativo, hay que abordar casi que obligatoriamente, una serie de categorías que interactúan entre sí de forma permanente, que traen como consecuencia procesos muy complejos pero dinámicos y hasta cierto punto difíciles de analizar. Es el caso del liderazgo en el quehacer docente o el también llamado desempeño docente en las instituciones escolares.

En el orden internacional, sobre todo en los Estados Unidos, donde surgen las bases de la teoría administrativa cuando emerge la manufactura y la industria, se han realizado algunos estudios relacionados con esta categoría, considerada de primer orden al considerar el desempeño docente como pilar fundamental para alcanzar los objetivos institucionales y la calidad educativa tan anhelada en estos tiempos. A pesar de esto, no se ha abordado de forma muy copiosa la labor del docente vista como un liderazgo dentro de las instituciones, sino más como objeto del liderazgo de los directivos de las mismas, como medio para lograr mejores desempeños en los estudiantes.

Sustenta lo anterior, Hallinger y Heck (1996) en una revisión de investigaciones de corte cuantitativo en el período comprendido entre 1980 a 1995, encontraron como hallazgo, que únicamente 40 estudios analizaban específicamente la relación entre liderazgo escolar y los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Estos investigadores manifiestan que entre los factores propios del quehacer de la escuela, el liderazgo de los docentes es uno de los que más contribuye en el desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en los últimos años, se observa una tendencia investigativa que busca comprobar qué tanto afecta la labor del maestro, vista desde las perspectivas de diversos tipos de

liderazgo en el desempeño de los estudiantes, el quehacer de la institución y la consecución de los objetivos de estas.

De igual forma, plantea que diversos estudios muestran que existe consenso internacional acerca de la importancia del liderazgo de los docentes en la calidad del proceso educativo, como los realizados por Gordon, Kane & Steiger (2006) plasmados en el informe McKinsey (2007) que investigó las prácticas docentes en los países con mejores resultados educativos en el mundo, hasta estudios de corte estadístico en donde la efectividad de los profesores es medida de modo indirecto basándose en los resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas.

El informe McKinsey plantea el interrogante ¿por qué algunos sistemas educativos tienen un mejor desempeño y mejoran con más rapidez que otros?, al cual responde, luego de estudiar 25 sistemas educativos en todo el mundo, lo siguiente:

Existen muchas formas distintas de mejorar un sistema educativo. La complejidad de esta tarea y la falta de certeza acerca de sus resultados han sido fielmente reflejadas en el debate internacional acerca de cómo hacerlo. Para saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no, estudiamos veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño, y analizamos qué tienen en común estos sistemas con alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus alumnos.

Las experiencias de estos exitosos sistemas educativos resaltan la importancia de tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (p. 2).

Se infiere entonces, a partir de estas conclusiones, que la labor docente es relevante para obtener buenos y mejores resultados en el proceso educativo. No obstante, se tenga que evaluar el impacto de factores externos que afecten directa o indirectamente el mismo proceso.

En otro estudio realizado en los Estados Unidos por la National Academy of Education (2009), se señaló que el tipo de trabajo que desarrolla el docente es muy importante en el aprendizaje de los estudiantes. Este estudio demostró, que alumnos de estratos económicos bajos que cursaban grados en la básica primaria y fueron atendidos por un profesor con alto perfil profesional durante tres años consecutivos, obtuvieron puntajes estandarizados que, en promedio, son equivalentes a los de un niño de clase media. Por el contrario, otro grupo de niños con las mismas características que fueron atendidos por un profesor con un bajo perfil a nivel profesional, no obtuvieron buenos puntajes.

Paralelamente en Latino América, se han venido realizando una serie de investigaciones que dan cuenta de la importancia que representa el desarrollo de las dimensiones del liderazgo transformacional en el quehacer docente, no sólo a nivel de la educación básica, sino también universitaria, teniendo como trasfondo su influencia en los resultados del aprendizaje.

Para ilustrar esta perspectiva, se encuentra una investigación denominada “Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios”, realizada en Venezuela por Gonzáles, Gonzáles, Ríos y León (2013), enmarcada en un diseño descriptivo, no experimental, de campo y de corte transversal, la cual tuvo como resultado el reconocimiento de factores implícitos en la teoría de liderazgo transformacional tales como el carisma, la consideración individual, la motivación y la estimulación intelectual, como elementos necesarios en el quehacer de los docentes en las facultades de Arquitectura y Diseño Gráfico.

De igual forma en Venezuela, Bracho y García (2013), realizaron una investigación denominada “Algunas consideraciones teóricas sobre el Liderazgo Transformacional”, cuyo proceso metodológico implicó una revisión bibliográfica a través de la hermenéutica, en el cual se concluye que la aplicación de la teoría de liderazgo transformacional propuesta por Bass y Avolio, permite convertir a los colaboradores en personas creativas, motivadas al logro, comprometidas e identificadas con metas colectivas, además de inspirar la participación en beneficio de la misión y visión institucional.

Para Bracho y Garcia (2013):

Los autores utilizados identifican unas variables llamadas de resultado del liderazgo transformacional, de las cuales se consideran de suma importancia la satisfacción de los empleados, el esfuerzo extra y la efectividad como consecuencia del primer factor mencionado (satisfacción), lo cual supone que el resultado de la labor de liderazgo emprendida es satisfactorio a los fines de obtener los objetivos propuestos.

De tal manera, es posible señalar que un liderazgo transformacional en las empresas, puede generar en éstas un empoderamiento por parte de los colaboradores, un sentido de pertenencia e identificación con la organización, como resultado del modelaje del líder quien con sus acciones impulsa y motiva a sus seguidores en el proceso, a desarrollar una labor eficiente en pro de alcanzar los objetivos trazados, sin que se sientan presionados en forma arbitraria, sino por el contrario asuman un compromiso tal con su líder, siendo corresponsables de las actividades y procesos de la organización (p. 12).

Por otra parte en Chile, Horn (2013) en su tesis doctoral denominada “Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados del aprendizaje”, investigación de tipo no experimental, de carácter cuantitativo, concluye que variables mediadoras relacionadas con el liderazgo como la

motivación, el compromiso, el apoyo a la enseñanza, el clima escolar y la carga laboral, influyen directamente en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera Maureira y Rojas (2013), en una investigación de corte no experimental transversal con muestreo intencional, realizada en Chile y denominada “Características del Liderazgo Transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social”, concluyen que las características del liderazgo transformacional en los docentes, influyen positivamente la calidad en la escuela.

El instrumento que se utilizó para llevar a cabo este estudio, corresponde a una adaptación del Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Transformacional. Para analizar los resultados, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo tomando las cinco dimensiones del MLQ asociadas al liderazgo transformacional, y a continuación se aplicó una prueba t de student para determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre el liderazgo del docente de lenguaje en los alumnos de educación básica (en este caso 7° y 8°) con respecto a la percepción de los alumnos de educación media (para este caso de 1° a 4° medio). El propósito de ello fue establecer un pie para encontrar cuáles son algunas de las características más valoradas con respecto al liderazgo de sus docentes por los alumnos de básica en relación con los estudiantes de media.

Los resultados del estudio condujeron a establecer, que en la medida que los docentes posean las características y factores de un líder transformacional, pueden desarrollar actividades al interior del aula que estimulan intelectualmente a sus estudiantes, conllevando a obtener mejores aprendizajes.

En ese orden de ideas, Villalón (2014) en otra investigación en Chile denominada “Liderazgo transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal”,

desarrollada con una diseño metodológico cualitativo, de carácter exploratorio descriptivo, que tuvo como objetivo la aplicación de las dimensiones del liderazgo transformacional a miembros de la comunidad educativa, concluyó que estas dimensiones actúan positivamente en la generación de un clima escolar de confianza y pertenencia, así como la potenciación de canales de comunicación idóneos, que conllevan a mejores procesos institucionales.

Así mismo en México, Agustín (2014), en su tesis de pregrado denominada “Liderazgo Docente y Disciplina en el aula”, estudio de tipo descriptivo, determinó que la falta de liderazgo de los docentes y su falta de actualización en pedagogía y en el uso de herramientas didácticas, genera indisciplina y bajo rendimiento académico en los estudiantes.

De igual forma en una investigación denominada “Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Item”, realizada en Chile por Santelices Etcheagaray y Valenzuela Rojas (2015), se explora la relación entre la calidad docente, características del docente y características del establecimiento en el que este ejerce. La investigación se vincula con la discusión acerca de la efectividad docente, mediciones de calidad docente, y variables de política educacional efectivas para mejorar dicho desempeño.

Esta investigación utiliza métodos que consideran la habilidad docente como una variable no observable estimada, por considerar el hecho de que los docentes se encuentran anidados al nivel de la escuela, y por utilizar una medida de calidad docente basada en estándares profesionales. Los resultados indican que si bien el desempeño docente medido por estándares profesionales está definido principalmente por características propias del docente, el establecimiento en el que se desempeña juega un rol importante.

En el ámbito Nacional, Díaz (2014), en una investigación Cualitativa, con una metodología de Investigación Acción denominada “El Liderazgo Transformacional en el Colegio Parroquial San José de Fontibón, como un factor de mejoramiento de los procesos escolares”, realizada en Bogotá D.E., concluye que el ejercicio de las dimensiones del liderazgo transformacional, impacta positivamente en los procesos escolares desarrollados en la institución escolar.

Es de observar que son pocos los estudios referidos a la incidencia de la teoría administrativa sobre liderazgo transformacional aplicada a la educación, sobre todo cuando se enfoca hacia la búsqueda de la transformación de la acción del docente en su propio quehacer, en aras de propiciar un mejor desempeño en los estudiantes y las mismas instituciones, muy a pesar que los antecedentes abordados anteriormente, dan cuenta de estudios que analizan la aplicación de los factores del liderazgo transformacional pero en instancias directivas en las instituciones. Es este vacío que quiere comenzar a llenar la presente investigación, conociendo las ventajas de potenciar actitudes de liderazgo transformacional en las personas, en este caso los docentes, capaces de jalonar a otras personas y a los procesos en sí.

2.2 Referentes Teóricos

2.2.1 Revisión Conceptual de Liderazgo.

Al abordar investigaciones sobre calidad de la educación y gestión de las instituciones educativas, se dilucida la importancia del liderazgo en este respecto. Inicialmente se aborda lo que significa el término “liderazgo”, para luego plantear algunos conceptos sobre liderazgo transformacional:

De acuerdo a la Real Academia Española, la palabra liderazgo no tiene una raíz latina, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”, que significa guía, conductor. De

aquí se puede deducir que el líder es sinónimo de conductor; más específicamente, se puede inferir, que el liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos. ´

Desde esta perspectiva, la definición de liderazgo cobra sentido y se presupone entonces que implica un “ir hacia” algún lado, no solamente conducir a hombres a la guerra, sino que se ejerce desde diversos ámbitos, por ello la importancia de esta revisión conceptual, que tiene como objetivo dilucidar a partir del concepto de liderazgo, el de liderazgo transformacional, visto como una opción idónea para mejorar los procesos de gestión en las instituciones educativas, específicamente el que compete a esta investigación, orientado hacia el mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes.

Después de la revisión de la literatura se pudo concluir, que el líder se ha convertido en un facilitador que debe poseer conocimiento sobre dinámica de grupos, así como contar con cualidades de conducción de los mismos que le permita influir, organizar, lograr disciplina y sensibilidad; en general, debe tener la habilidad de implicar y aglutinar a las personas alrededor de un proyecto común a todos, pensado y construido a la luz de los objetivos institucionales.

Algunas definiciones sobre liderazgo citadas por Jijón Lynch (2016) son las siguientes:

Kouzes: Es el arte de movilizar a otros para que deseen luchar en pos de aspiraciones comunes. Es un proceso recíproco entre los que eligen conducir y los que eligen seguir;

Vásquez: Es la habilidad directiva considerada más importante dentro del ámbito empresarial actualmente se podría decir que es el liderazgo; Robinson: Es la habilidad que tiene una persona para influir en un grupo y dirigirlo hacia el logro de un objetivo o un conjunto de metas; Rodríguez: Se refiere a la habilidad o al proceso a través el cual el líder influye de alguna manera para satisfacer las necesidades y objetivos de la empresa (p.2).

Se concluye entonces, que a nivel empresarial, el liderazgo es un estilo de dirección que propende por desarrollar el trabajo en equipo y esto convierte la figura del líder en un pilar fundamental para alcanzar los objetivos de la empresa.

2.2.2 Revisión conceptual de liderazgo transformacional.

- En el liderazgo transformacional los líderes buscan elevar las necesidades de sus colaboradores y promueven cambios significativos a nivel individual y organizacional. (Burns, 1978).
- (Alvarado, 1997): “Es fundamental desarrollar el rol del maestro líder, en base a estrategias de poder de abajo hacia arriba de involucramiento en el mejoramiento escolar” (p. 48).
- El liderazgo transformacional es una estrategia que genera la articulación necesaria entre los empleados de empresa, en aras de conseguir mejores resultados para la organización. (Bass, 1998).
- El liderazgo del docente conlleva una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones de la escuela y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula. (Murillo, 2006)
- El modelo de liderazgo transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo sobre la cual opera, buscando elevar el deseo de logros, superación y autorrealización de sus seguidores, promoviendo el desarrollo del grupo y las organizaciones. (Méndez, 2009)

A pesar de la diversidad de significados expresada por los autores, es claro que el liderazgo transformacional es visto como el primer paso para alcanzar un liderazgo eficaz y eficiente en las escuelas, ya que conlleva a potenciar en los docentes aptitudes y actitudes que lo hacen ser mejor en sus desempeños sobre todo en el aula, en la cual genera ambientes adecuados para un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes.

Es por esto que el liderazgo transformacional supera a otros tipos de liderazgo en la educación, como por ejemplo el transaccional, en la medida que propende por elevar las expectativas e intereses de los trabajadores, en aras de alcanzar metas colectivas con mejores desempeños que al final benefician a toda la empresa y/o institución.

En resumidas cuentas, se observa en los conceptos abordados una característica del líder transformacional relevante, de acuerdo a Bracho y García (2013), como es la de llevar a los subalternos a trascender a sus propios intereses, buscando siempre alcanzar metas colectivas, y para esto la motivación es prioritaria si se quiere alcanzar el éxito, de tal forma que si los trabajadores están bien motivados, elevando su deseo de autorrealización, esto conllevará a que juntos promuevan mejores resultados para toda la organización.

2.2.3 Características personales del líder transformacional.

Según Bass y Avolio (2006), el líder transformacional a través de la influencia que ejerce en su interrelación con los demás miembros de la organización, estimula la praxis cambiante, que los conduce a buscar alcanzar los logros colectivos y dejar a un lado los individuales, a pesar de que no satisfacer sus propias necesidades. Es decir, la orientación hacia un proceso de transformación amerita ciertos parámetros para lograr, además de satisfacer necesidades propias, generar un compromiso serio hacia el logro de metas colectivas.

En consecuencia, los seguidores de ese líder transformacional tienen la posibilidad de convertirse en líderes capaces de dirigirse, regularse, actualizarse y controlarse, conllevando un efecto multiplicador que no solo lo afecta a él, sino que propicia la transformación del colectivo institucional.

De esta manera, al considerar las características de este tipo de líderes, los autores referidos plantean las siguientes:

Carisma. Bass y Avolio (2006), indica que los seguidores pueden identificarse con ese líder carismático, que es un modelo a seguir. Para esto es necesario adquirir algunos atributos que les permitan transmitir confianza, así como demostrar una conducta ética y moral plausible que conlleve a que los demás los admiren y los respeten.

Más aún, para los autores, cuando el liderazgo es carismático, sus seguidores son leales y respetuosos, y se sienten motivados no solo por el carisma, sino por el potencial intelectual que refleja, aumentando la consideración individual. Cuando el líder es carismático es innovador en el trabajo, y siempre busca la forma de superar las amenazas que se le pueden presentar, generando en sus seguidores seguridad, así como identificación con sus aspiraciones.

En ese orden de ideas, para Bass y Riggio (2006), el líder transformacional es proactivo, y se enfoca en estimular permanentemente la criticidad en sus seguidores, centrándose en alcanzar los propósitos prioritarios para el colectivo.

Igualmente, Conger y Riggio (2007), consideran que el líder transformacional a través de sus metas personales, carácter y comportamiento ejemplares, se convierte en un modelo para sus seguidores. Es decir, el carisma del líder conlleva a que sus seguidores se vinculen con él emocionalmente y se sientan motivados por el logro de los objetivos, fundamentando así, alcanzar una visión hasta cierto punto compartida.

Creatividad. Bass y Avolio (2006), plantean que esta característica le permite al líder transformacional asumir riesgos e invitar a sus seguidores a ser innovadores, a tener nuevas ideas con frecuencia. A través de la creatividad el líder estimula a los demás para que sean creativos e independientes, demostrando con esto la importancia del aprendizaje para enfrentar eficazmente toda situación a la que se enfrenta, descubriendo la mejor forma de superarlas.

Paralelamente Bass y Riggio (2006), consideran que la creatividad le permite al líder transformacional ser responsable y dirigir sus esfuerzos al logro de los objetivos propuestos, teniendo siempre presente un nuevo horizonte, que debe vivirse sin temores enfrentando y superando aquellos problemas que se presenten. Para esto el líder debe emplear su inteligencia y sabiduría, y no ceñirse a pensamientos convencionales.

Más aún, Conger y Riggio (2007), quienes coinciden con lo expuesto sobre la creatividad en el liderazgo transformacional, plantean que además el líder debe estar abierto al aprendizaje, con una visión prospectiva e innovadora y ser capaz de asumir riesgos con compromiso y responsabilidad. Para estos autores, el líder transformacional debe ser capaz de motivar al cambio, hasta diseñarlo más allá de los paradigmas preestablecidos.

Interactividad. Según Bass y Avolio (2006) los líderes transformacionales siempre buscan la forma de interactuar con sus seguidores, y usan esa interacción como una estrategia para instar a que los demás se formen continuamente, en beneficio no solo de su crecimiento personal, sino también para el crecimiento de todo el colectivo, en especial, en la aplicación de las nuevas tecnologías.

De la misma manera, Bass y Riggio (2006), aseguran que el líder transformacional tiene gran influencia sobre los integrantes del grupo, motivando en ellos el cambio de manera conjunta, buscando siempre la colaboración entre todos.

En este mismo sentido, Conger y Riggio (2007), plantean que para el líder del tipo transformacional, la empresa donde labora representa su entorno, y por lo tanto, los demás integrantes de la misma son para él, personas muy importantes con quienes debe interactuar para lograr los objetivos propuestos a través de acciones muy proactivas.

Visión. De acuerdo a Bass y Avolio (2006), el líder transformacional eleva la motivación de todos sus seguidores, los estimula, los llena de optimismo ante la visión institucional. Para él es clara la relevancia de fomentar el sentido de propósito y con esto logra la participación activa de sus seguidores. Este tipo de liderazgo con una visión de futuro, propende por el mejoramiento de los canales de comunicación, así como la confianza en las capacidades de cada uno de los integrantes de la empresa.

Desde esta perspectiva es claro que el líder transformacional tiene un plus, que consiste en informar y orientar a sus seguidores hacia la consecución de objetivos y metas comunes, identificados con valores afines a la visión institucional. Además, fomenta el espíritu de colaboración y unifica aquellos valores que representan y distinguen a la empresa.

Ética. Para Bass y Avolio (2006), la ética en el liderazgo transformacional se caracteriza por prácticas con altos estándares morales y éticos. El líder aquí es respetuoso de las normas en todos los ámbitos ya sea social, político, religioso, entre otros. Más aún, el líder transformacional construye confianza entre sus seguidores a partir del testimonio que da con su comportamiento, lo que le da credibilidad.

En este sentido, Riggio y Lee (2007), consideran que en el liderazgo transformacional la ética debe mirarse como algo externo a la dimensión emocional, ya que implica ciertas competencias como el actuar correctamente, siempre adherido a los valores y a líneas de conducta valoradas en lo social.

Orientación a las personas. Continuando con Bass y Avolio (2006), esta característica hace alusión a la capacidad del líder transformacional por responder a las necesidades de sus seguidores, como alguien que se preocupa por ellos y está atento a salir en su ayuda cuando lo necesitan. Para esto, el líder le da relevancia a la comunicación para estar enterado de la situación de vida de sus seguidores, generando de paso empatía desde su acción hacia ellos, y obteniendo una mejor contribución individual de su parte, ya que se encuentran motivados y con buena voluntad para hacerlo.

Confirma lo anterior Velásquez (2006), al considerar que la orientación a las personas amerita la concreción de una excelente interacción entre el líder transformacional y sus seguidores, ayudándolos en sus necesidades oportunamente. De hecho aquí se estrechan las relaciones, pero de manera respetuosa y responsable.

Ampliando este concepto, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), plantean que en el liderazgo transformacional, se obtienen mejores ganancias competitivas, en la medida que los miembros de la empresa o seguidores del líder por esa atención que reciben, se encuentran muy motivados, y en este sentido, conforman un activo quizás más importante que los bienes y servicios de la institución.

Coherencia. Para Bass y Avolio (2006), el líder transformacional debe demostrar una armonía entre lo que piensa, dice y hace, es decir, debe ser coherente y adaptarse cuando algún cambio sea necesario para el mejoramiento de la empresa, y esto no implica que no pueda modificar su conducta.

De igual forma, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que este tipo de líder tiene una alta capacidad de adaptabilidad y es capaz de reorientar su acción respondiendo a los

cambios del entorno, pero siendo coherente, lo que inspira aun mayor confianza y compromiso por parte de los integrantes de la empresa u organización.

Más aún, esta característica implica que el líder transformacional al ser coherente, va de la mano de las líneas administrativas, que en el caso educativo son la misión, visión y filosofía institucional, así como los valores que se promulgan en ella.

Todas las características abordadas anteriormente, determinan la acción del líder transformacional, y son muy pertinentes en cualquier tipo de empresa, ya que ese líder debe demostrar carisma, ser creativo, mostrar interactividad con los demás, así como un comportamiento ético, manifestando una coherencia entre sus palabras y sus acciones, siendo todo esto muy necesario para la consecución de las metas organizacionales.

2.2.4 Factores del Liderazgo Transformacional.

Los factores del liderazgo transformacional, se refieren a aquellos elementos que se necesitan para configurarlo dentro del contexto institucional, como son la consideración individual, la estimulación intelectual, la motivación/inspiración y la influencia idealizada.

Consideración Individual. Para Velásquez (2006), el líder transformacional conoce a cada uno de sus seguidores, sus necesidades individuales, les presta atención personalizada, considera su particular situación.

En este sentido Lerma (2007) plantea que este factor le permite al líder conocer las necesidades de sus seguidores así como sus fortalezas, y contribuye para que no sólo asuman sus particulares situaciones, sino también sus responsabilidades para con su propio desarrollo.

Amplía este criterio Leithwood, Mascal y Strauss (2009), al considerar que el líder transformacional valora a cada uno de sus seguidores, por ello se compenetra y entiende sus prioridades y necesidades, hasta el punto de ser individualista con relación a la comprensión de

cada uno de ellos, los escucha, los apoya, les provee de confianza, y logra con esto, que el seguidor no lo observe como un jefe, sino como un guía que lo reprende, pero con afecto, cuando es el caso.

Estimulación individual. Este factor para Bass y Avolio (2006) le permite al líder transformacional empoderar a los demás para que generen soluciones a las situaciones problema que se presentan, así como para que desarrollen sus potencialidades sobre todo intelectuales, a partir de la reflexión de la situación, en beneficio del mejoramiento de la organización. Es decir, la estimulación intelectual no sólo ayuda a que los seguidores se cuestionen, sino que conlleva a la generación de soluciones creativas a los problemas presentados.

Así mismo, el líder transformacional procura que los errores que a nivel individual pudiesen haber surgido, sean corregidos para no afectar a la organización, replantando totalmente la situación. En consonancia con esto, Leithwood, Mascal y Strauss (2009), consideran que este tipo de líder motiva a sus seguidores a poner en práctica todo su potencial intelectual para la solución de problemas, generando nuevas formas de acción y dejando atrás aquellas que no aportaron al mejoramiento.

Motivación/Inspiración. En consideración de Bass y Riggio (2006), el líder transformacional inspira, motiva y estimula a los que lo rodean; despierta en ellos un espíritu de grupo, de equipo, y los insta al compromiso hacia los logros colectivos. En ese sentido, Bass y Avolio (2006), plantean que es la habilidad de motivar a un grupo de personas y los inspira para alcanzar a un objetivo común, y para esto, el líder convence, alienta y se interesa para que entre todos planteen metas afines y puedan lograrlas.

Influencia Idealizada. Según la opinión de Bass y Riggio (2006), el líder transformacional es muy influyente en sus seguidores, genera acciones ideales, es respetado y admirado, lo que lo

hace ser modelo para ellos, quienes lo ven como alguien en quien poder confiar, que no es arbitrario. Además, con este líder se puede contar para hacer siempre lo correcto, porque posee altos estándares éticos y morales.

De la misma manera Leitwood, Mascal y Strauss (2009), consideran que el líder transformacional ejerce mucha influencia en sus seguidores pero a través de relaciones basadas en el respeto, lo que le permite en determinadas circunstancias motivar a cambios así sean radicales, pero que por esa influencia, siempre obtendrá el apoyo de sus seguidores, quienes ven seguridad en él y en sus propuestas.

Tolerancia Psicológica. Según Bass y Avolio (2006), este factor se refiere al estímulo hacia los seguidores para aceptar los conflictos y las críticas de los demás. Para esto, el líder transformacional utiliza como recurso el sentido del humor para bajar las tensiones que se presentan muchas veces ante un conflicto, y que afectan hasta cierto punto, las relaciones humanas y laborales.

Paralelamente, Bass y Riggio (2006), agregan además que, el líder transformacional debe ser capaz de entender sus propios errores y superarlos, para así ejemplificar a sus seguidores, tratando sin dramas y tapujos situaciones conflictivas, siendo tolerante y estimulando el sentido del humor para crear ambientes y climas laborales afectivos y amenos, que propicien el normal desarrollo de las actividades laborales. Más allá de tratar de evitar conflictos, que a ciencia cierta en grupos humanos no son excluyentes, el líder transformacional debe generar en sus seguidores altos niveles de tolerancia, que les permita comprenderse y comprender a los demás.

2.2.5 El Liderazgo Transformacional en la Educación.

Se inicia este aparte teórico con un interrogante que se considera pertinente: ¿Es necesario en la actualidad que las instituciones educativas se actualicen y desempeñen de una manera

distinta? La respuesta a este interrogante parte quizás de la lógica común, ya que parece haber un consenso generalizado con respecto a la necesidad de que las escuelas repiensen su quehacer y respondan de una mejor forma a las expectativas que plantea la sociedad.

En tal sentido, la reflexión sobre el papel del docente en la educación se vuelve pertinente, porque, sólo cuando haya docentes comprometidos con las instituciones además de un buen direccionamiento estratégico, éstas podrán repensarse, actualizarse y transformarse para lograr mejores resultados. Pero, ¿cómo los docentes pueden ayudar a mejorar las instituciones? Bueno, a través de la racionalidad práctica, donde el maestro es un investigador sobre su práctica, que le permita comprenderla y transformarla en su racionalidad y en su justicia; que le permita actuar sobre sus actitudes, concepciones y prácticas. Para esto es necesario generar hacer las cosas, que haya voluntad, saber y poder para hacerlo.

A partir de esta perspectiva, y de lo que se ha venido conceptuando, es posible que surja la inquietud del por qué visionar el liderazgo transformacional como una estrategia para mejorar el quehacer del docente en aras de transformar la escuela. Es imprescindible mirar que en el caso de Colombia, se han venido dando un sinnúmero de reformas políticas en aras de mejorar las instituciones educativas para obtener mejores logros académicos en los niños y jóvenes del país, con planes de mediano y largo plazo.

En este sentido, plantea Elmore (1995b), citado por Bolívar (1998), que “seguramente los cambios estructurales en las escuelas se han realizado con la intención de producir cambios en la enseñanza y aprendizaje” (p.23). Es necesario para esto, que la transformación de la escuela tenga como prioridad, la transformación en el quehacer del aula, espacio prioritario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo transformacional va de la mano con el paradigma de escuelas eficaces o inteligentes, y en este caso, es la estrategia que permite convertir a los profesores en líderes de la acción educativa a través de la motivación, de la formación permanente, de la subordinación de sus intereses a los de la institución, del trabajo en equipo, la riqueza pedagógica y didáctica.

Además de lo anterior, un elemento de gran importancia en el liderazgo transformacional, es el desarrollo profesional, ya que además de permitir el crecimiento personal, en lo relativo a la docencia, es relevante para el logro de mejores aprendizajes en el aula. En este sentido, la capacitación y la actualización profesional es parte importante para el maestro; obviamente, es válido pensar, que si los docentes crecen, la institución también crece, que si los maestros aprenden, la institución también aprende, y esta sinergia se da en la medida que las instituciones crecen y aprenden a través de sus equipos humanos.

2.2.6 Hacia un liderazgo pedagógico y transformacional.

Los cambios en la educación con relación a los cambios sucedidos a nivel social a través del tiempo, regularmente son más pausados que estos últimos, toda vez que la educación siempre ha estado supeditada a la dinámica social. El desarrollo vertiginoso de la ciencia hace que en la sociedad actual se dé un devenir constante de nuevos conocimientos y se originen diversas corrientes de pensamiento, que ameritan que la escuela haga lectura de este entorno cambiante e inestable, ya que por la velocidad de los cambios, algunos caducan en corto tiempo.

Ante esta realidad, es urgente que la escuela se reinvente para responder adecuadamente a las exigencias de esta sociedad del conocimiento, globalizada y cargada de permanentes avances tecnológicos y científicos. Por ende, la escuela de hoy amerita una revisión desde sus estructuras, sus modelos de gestión, la diversidad de liderazgo no solo de quien la conduce, sino también de

quienes son dirigidos y son parte activa y actuante en la transformación de la misma, es decir, los maestros.

En Colombia se ha iniciado un proceso de transformación educativa que a pesar de ser lento, está generando expectativas de cambio; esto lo corrobora un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la cual en su evaluación sobre las políticas educativas en Colombia, afirma en su Resumen Ejecutivo que:

En las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país. En solo una década, la esperanza de vida escolar ha aumentado dos años, y la participación en la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia (EIAIPI) y la educación superior se ha incrementado en más del doble; hasta el 40% y 50% respectivamente. Un mayor enfoque en los resultados del aprendizaje ha conducido a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación sólido. Una mejor gestión y distribución de los fondos han sentado las bases para tener un sistema más eficaz y satisfacer las necesidades de un país tan diverso.

Las consultas nacionales sobre la reforma educativa han despertado un fuerte compromiso de la sociedad para mejorar el sistema. En conjunto, estas políticas han llevado al sistema educativo colombiano a un punto de inflexión, justo antes del posconflicto (OCDE, 2015, p.5).

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que en el marco de las transformaciones educativas en Colombia, el estudio del liderazgo cobra vigencia en lo relacionado a las reformas en la profesión docente de que habla la OCDE y la Ley 115 de 1994, Carta Magna de la

educación en Colombia. Sin embargo, al ser humano desde los albores de su historia, le ha interesado la naturaleza del liderazgo; por ello, las primeras investigaciones trataron de distinguir las características que diferenciaban los líderes de los no líderes.

En la actualidad este interés no ha decaído, por el contrario, ha cobrado vigencia. Por ejemplo, el enfoque del liderazgo para el aprendizaje, tópico conceptual pertinente a este trabajo de investigación, de acuerdo a Bolívar (2010), “sostiene que el objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI debiera ser garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública” (p. 92). De hecho, el liderazgo en la enseñanza está para hacerlo posible.

Dentro de las reformas que se vienen implementando año tras año en los sistemas educativos en todo el mundo, algunos autores como Alvarado (1997) sostienen que es fundamental desarrollar el rol del maestro líder, en base a estrategias de poder de abajo hacia arriba de involucramiento en el mejoramiento escolar. Las funciones de este rol que son más características, entre otras, corresponderían a aquellas que ayuden a generar dispositivos para compartir conocimiento sobre la práctica pedagógica, difundir principales hallazgos sobre la enseñanza y el aprendizaje, implementar proyectos de investigación-acción, participar con los demás actores de la comunidad educativa, ser mentor de profesores noveles.

Desde una perspectiva un poco más cultural y de hecho más política, Coronel (2005), describe el liderazgo del profesorado desde una mirada de construcción social y de significados, y lo conceptualiza como “una forma de mediación que implica sobre todo una redistribución del poder y la influencia dentro de la escuela como organización” (p. 474). En primer lugar, porque considera el autor que el liderazgo se ha mirado siempre desde y hacia la parte directiva, y en

segundo lugar, las políticas educativas en la actualidad reafirman la descentralización y autonomía de las escuelas en la toma de decisiones para la mejora e innovación.

Bajo esta mirada, se podría esperar mayor influencia de los profesores, es decir, que el docente cobraría liderazgo para intervenir en acciones muy puntuales como las prácticas de aula, las relaciones interpersonales, sobre la escuela como organización y hasta más allá de la escuela y los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, Coronel (citado por Maureira y Rojas, 2013):

Plantea que el tema se presenta como una oportunidad para analizar e profundizar sobre la situación del docente en la escuela, la promoción de la toma de decisiones compartidas y el trabajo en equipo, las interrelaciones entre el directivo y los profesores, el desarrollo profesional del colectivo docente y la propia organización escolar (p. 119).

Toda esta perspectiva lleva a reflexionar sobre la necesidad de un liderazgo que rescate lo que hasta ahora parece estar perdiendo cada día la escuela, como es lo pedagógico, factor prioritario para la transformación de la misma. Existen muchas razones por las cuales se puede considerar la necesidad de un liderazgo transformacional en los docentes, que priorice la práctica de aula, de tal forma que sea el faro que ilumine el camino que debe seguir la escuela en la sociedad actual; entre estas razones se pueden plantear las siguientes:

- La necesidad de darle un sentido pedagógico a la práctica de aula.
- La necesidad de realizar la gestión en las instituciones educativas con una visión pedagógica.
- La necesidad de que los maestros comprendan que su liderazgo consiste en un conjunto de prácticas que propenden al mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes.

A partir de estas razones, se hace necesario pensar en un liderazgo que llene el vacío que tiene la educación en la actualidad, para darle sentido sobre todo a la labor de los maestros y que así la escuela sepa enfrentar los desafíos y retos de esta sociedad del conocimiento que camina a pasos vertiginosos. Desde el quehacer del docente hay capacidad para generar conocimiento y mejora en todos los ámbitos sociales, en la medida que se considere que en las aulas los docentes trabajan con la esencia de la sociedad: sus niños y jóvenes.

2.2.7 Perspectivas sobre la Práctica Docente.

En su artículo “La práctica docente y la realidad en el aula”, Betancourth Naranjo (2013) cita a Esquivel Campo y González Castro, quienes definen la práctica docente como:

El conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer (p. 3).

De lo anterior se infiere, que la práctica docente no tiene un nivel de reflexión propio, es decir no hay teorías sobre ella, y por esto, necesita que sus factores principales, como son los maestros y alumnos, el enfoque pedagógico, el currículo, los procesos de evaluación, entre otros, alcancen eficientemente la aplicación de objetivos en sus prácticas específicas.

En este sentido Gaitán y Ramírez (2000) consideran que “al mismo tiempo que se ejerce o se realiza dicha práctica pedagógica no se produce la pedagogía como formación discursiva, teoría o reflexión sobre ella, como condición ineludible de su ejercicio” (p. 95). Por ello la práctica docente tiene que enriquecerse a sí misma, y esto lo hace buscando la forma de conectarse con el diálogo, la investigación, la resolución de dificultades en el proceso enseñanza

y aprendizaje, el manejo efectivo del tiempo, los ambientes de aula, recursos, planificación curricular, entre otros.

Desde esta perspectiva es válido el aporte de Guazmayán y Ramírez (2000) cuando afirman:

“La práctica pedagógica gira en torno al diálogo y a la exploración del conocimiento, alrededor de la multiplicidad de posibles procesos de enseñanza y de aprendizajes generados por problemas; en torno a un clima permanente de incertidumbre sobre la verdad, es decir, la práctica pedagógica se instaura en una perspectiva científica: las teorías de la comunicación, la semiología, la creatividad y sus diferentes formas de expresión se constituyen en pilares fundamentales para el logro de este cometido. En esta dirección, dicha actividad, creará formas de pensar, de actuar, de sentir, de crear y de transformar la cultura; la asunción de las tradiciones, los valores y los mitos le permitirán convivir y proyectarse”. (p. 144).

A pesar que existen diversos enfoques educativos y cada uno plantea diversidad de métodos y estrategias para alcanzar su fin, afectando de forma directa la práctica docente, tema éste para diversos estudios, en la presente Investigación se puntualizan conceptos referidos a la práctica docente en el aula desde la perspectiva de la planificación.

Lo anterior, debido a que se considera para los investigadores, que el papel del maestro debe asumirse como un facilitador que acompaña y orienta hacia la construcción del conocimiento, para lograr que en el estudiante sean significativos los diferentes contenidos de cada programa, y se requiere la disposición favorable del estudiante para aprehender, el conocimiento previo, el contenido del aprendizaje, así como la organización y disposición de recursos.

2.2.8 Entre la Planificación y la Aplicación.

¿Qué tiempo dedican los maestros a planificar cómo enseñar? Es decir, a buscar herramientas didácticas pertinentes al tema a desarrollar, además del tiempo requerido así como la evaluación o seguimiento del proceso de aprendizaje? ¿Qué razones explican por qué en muchas ocasiones, a pesar que el maestro planifica su labor, no resultan las cosas como lo pensó? Y el caso contrario, cuando lo que se planificó si resultó? Para responder a estos interrogantes, es menester abordar algunas temáticas como son las estrategias de enseñanza, los tipos de actividades y los intereses tanto de docentes como de los estudiantes y los desafíos de la nueva educación.

Frecuentemente las estrategias de enseñanza son identificadas con la didáctica y por esto genera ambigüedades; por ejemplo, es asociada las técnicas de enseñanza, y otros la asimilan a las técnicas de aprendizaje y a las estrategias que utilizan los estudiantes.

Para Anijovich (2010), las estrategias de enseñanza son:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p.23).

De la misma manera, Camilloni (citada por Anijovich, 2010), considera que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (p.25).

Por consiguiente, se puede inferir, que las estrategias de enseñanza que utiliza un maestro, inciden en diversos elementos como son las temáticas o contenidos que desarrolla y la trasposición didáctica que realiza. Además considera, que las estrategias tienen una dimensión de reflexión, donde el maestro planifica, y otra de praxis, que implica el accionar de las decisiones.

En todo caso, como lo anota Meirieu (citado por Anijovich, 2010), “(...) la reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo” (p. 28). Sin embargo, lograr esto implica plantear estrategias que aborde el cómo se va a enseñar, cómo se va a interactuar con los objetos de enseñanza.

En este sentido, Anijovich (2010) considera que para acompañar el aprendizaje de los estudiantes, se hace relevante generar un ciclo de reflexión, praxis, revisión y hasta de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. De esta manera, el maestro aprende a partir de la planificación, de la toma de decisiones, al momento de realizar la práctica educativa y por último al reflexionar sobre su propia praxis, es capaz de construir nuevas intervenciones.

Si se analiza este criterio, se encuentran en él bases fundamentales de la Investigación Acción, lo que permite afirmar, que las estrategias de enseñanza inician y se retroalimentan a partir de la propia praxis del maestro, en donde surgen elementos innovadores que la mejoran. Aquí es fundamental que el maestro valore en el desarrollo de las estrategias de enseñanza, en su quehacer, el proceso de investigación educativa, que es al fin y al cabo, el que permite esa situación cíclica, de observación de hallazgos para mejora y la generación de soluciones, movido todo por el cambio en la acción.

Definidas entonces las estrategias de enseñanza y antes de ponerlas en práctica, se hace necesario continuar el proceso, definiendo el tipo y la cantidad de *actividades* que se desarrollarán con los estudiantes. El concepto de actividad en el proceso de la enseñanza no es algo nuevo. Ya a principios del siglo XX, John Dewey planteaba la necesidad de valorar la actividad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Según Anijovich (2010) las actividades “son las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (p. 19). Es decir, son las actividades planteadas por los maestros, las que crean las condiciones para que los alumnos aprehendan, construyan su conocimiento de manera adecuada y flexible.

Las actividades permiten crear diversas condiciones o escenarios en los cuales los alumnos pueden interactuar los conocimientos que el maestro quiere que aprehendan, con los que ellos tienen, y que han aprendido en su interacción social, familiar, académica, de tal forma que al generar un nuevo conocimiento, sean más competentes para resolver retos en su cotidianidad. No obstante, para plantear las actividades, se deben tener en cuenta algunos factores como el estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, el nivel cognitivo al que aspira el docente llegue el alumno, los recursos que a que podrá acceder el estudiante y la libertad de decisión para proponer si es necesario.

Por otra parte, también es pertinente que los estudiantes encuentren sentido a las actividades que se les proponen y para esto el maestro debe compartir con los alumnos los propósitos de las mismas, y si es necesario consensuarlos, de tal forma que ese acuerdo conlleve a un mayor grado de responsabilidad con su propio proceso de aprendizaje. Más aún, afirma Anijovich (2010), “para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el por

qué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades” (p. 21).

De igual forma, la percepción que los estudiantes tienen de las actividades que el maestro les propone, depende también de los entornos circundantes a él, como son la familia, la misma escuela, el barrio, entre otros. Con relación a esto, Perrenoud (citado por Anijovich, 2010), afirma:

(...) Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario (p. 30).

Es decir, para construir el sentido es necesario considerar no solo los valores, sino también las representaciones culturales, la idiosincrasia, el saber popular, porque es en ellos donde se dan los intercambios, las interacciones sociales, que son al fin y al cabo, las instancias de aprehendizaje de los seres humanos. Por ejemplo, si se va a colocar una actividad a un grupo de niños del grado Primero de la Básica Primaria, es sobreentendido que debe estar cargada de elementos lúdicos, que sea entretenida y que responda a los intereses de los alumnos más que a los del profesor.

Es pertinente entonces, abordar aquí a Conde Hernández (2015), cuando afirma con relación a la práctica pedagógica y al aprendizaje significativo, lo siguiente:

La Práctica Docente Reflexiva, también llamada práctica pedagógica, nace en la medida en que el saber de la práctica educativa, que es un saber implícito y no tematizado, se explicita y tematiza, tiene sus raíces en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo.

Por lo tanto, la práctica reflexiva del maestro no solo se limita a la docencia sino que trasciende a la investigación y extensión. La articulación entre estas acciones permite el desarrollo de competencias referidas al saber conocer, hacer y ser; en otras palabras da lugar a un aprendizaje significativo (p. 6-7).

En la temática de este aparte, clásicos como Decroly y Dewey, dejaron un gran legado con los Centros de interés de los alumnos, cuyas teorías dejan en evidencia que, en la medida que las actividades planteadas por los maestros tengan en cuenta los intereses naturales de los alumnos y los lleve a movilizarlos, éstas van a ser más motivadoras, y por ende, con mayores garantías de éxito.

El análisis conceptual realizado hasta el momento permite afirmar que las estrategias de enseñanza se concretan a través de la aplicación de actividades que los maestros proponen a los estudiantes para que las desarrollen, y en esta medida, alcancen los desarrollos cognitivos deseados, es decir, que haya un aprendizaje significativo.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Paradigma

El paradigma de investigación es de corte Crítico Social, que Colás Bravo (1999) enmarca dentro del Paradigma Cualitativo y lo llama Método Cualitativo de Investigación para el Cambio Social, el cual se fundamenta en la acción, la práctica y el cambio.

3.2 Enfoque

Este estudio se ubica en el enfoque de investigación Cualitativa, la cual está dirigida, según Hernández-Sampieri (2014), “a comprender los fenómenos y explorarlos desde las percepciones de los participantes en su propio contexto” (p. 409). En otras palabras, en la investigación Cualitativa el investigador se convierte en un observador de su entorno, interpretando lo que observa.

3.3 Diseño

El diseño aplicado en este estudio, es el de la Investigación Acción, que según Hernández Sampieri (2014) “aporta información que guía la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (p. 498). De igual forma, como lo afirma Sandín (citado por Hernández Sampieri, 2014), genera un cambio, una transformación de la realidad, además de que las personas toman conciencia de su papel en ese proceso de transformación, en este caso, los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo en la transformación de su práctica de aula.

Así mismo, Elliott (1990), considera que la investigación-acción es el estudio de una situación social con el objeto de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus

problemas prácticos. Estas acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Diversos autores diseñan la I-A como en forma de espiral de ciclos, que consta de cuatro etapas: a. Clarificar y diagnosticar una situación problemática; b. Formular estrategias de acción para resolver el problema; c. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción y, d. El resultado conduce a una nueva clarificación y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral.

3.4 Categorías de Investigación

- Liderazgo Transformacional
- Práctica Docente

3.4.1 Definición Operacional de las Categorías.

Tabla 1

Definición Operacional de las Categorías.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	TRABAJO EN EQUIPO	Capacidad de trabajo en equipo
	INNOVACION	Creatividad
	CARISMA	Dedicación y cumplimiento
	EVALUACION	Cumplimiento Misión, Visión
	DESARROLLO PROFESIONAL	Capacitación y actualización
	LIDERAZGO	Motivación al logro
	PLANIFICACION	Plan de área y de aula
	MANEJO DEL TIEMPO	Cumplimiento de horarios
	COMUNICACIÓN	Clima escolar adecuado
	TOMA DE DECISIONES	Toma de decisiones
	DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza en aula
	PLANEACIÓN CURRICULAR	Planeación unidad de clase
	RECURSOS UTILIZADOS	Variedad de recursos didácticos
PRACTICA DOCENTE	USO EFECTIVO DEL TIEMPO	Cumplimiento hora real de clase
	MANEJO DE LA CLASE	Acciones de inducción y conducción
	AMBIENTE DE AULA	Organización del aula
	MOTIVACION	Capacidad para mantener la atención
	EVALUACION Y SEGUIMIENTO	Diversidad en tipos de evaluación
	RELACION DOCENTE-ALUMNO	Buen trato y relaciones armónicas
	PEDAGOGIA	Transposición didáctica

Nota. Elaboración propia 2017.

3.5 Población y participantes

La población está conformada por 50 maestros de la Institución Educativa Departamental Loma del Bálsamo, ubicada en el Corregimiento Loma del Bálsamo, Municipio de Algarrobo, Departamento del Magdalena, distribuidos en cinco sedes rurales. De los docentes que conforman la Población objeto de estudio, 10 se rigen por el Decreto 2277 de 1979 con una experiencia laboral de más de 18 años, todos Licenciados con Especializaciones, y los 40 restantes se rigen por el Decreto 1278 de 2002, quienes en su mayoría tienen una experiencia laboral en docencia que oscila entre los 5 y los 10 años de servicio. De este grupo, 32 son Licenciados titulados, y los 8 docentes que restan, son profesionales de otros ramos.

Los participantes que conformarán la Muestra en la Investigación, son cinco docentes, que serán escogidos a través de un muestreo no probabilístico o de conveniencia. El criterio de selección intencional se adecúa a la naturaleza y los objetivos de esta Investigación, además de ser apropiada porque permite seleccionar a los participantes focalizados y que más necesiten un plan de intervención que conlleve a elevar su liderazgo y por ende, mejorar su práctica de aula.

3.6 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

3.6.1 grupo de discusión.

Según Alonso, citado por Porto y Ruiz (2014):

El grupo de discusión es un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...]. El grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas (p. 3).

En este estudio, el grupo de discusión estará conformado por los cinco docentes focalizados en la caracterización de las prácticas docentes y por los investigadores.

3.6.2 observación.

En lo concerniente a este trabajo de investigación, la observación se sistematizará a partir de una rúbrica (Ver Anexo C) elaborada a partir de la operacionalización de las categorías.

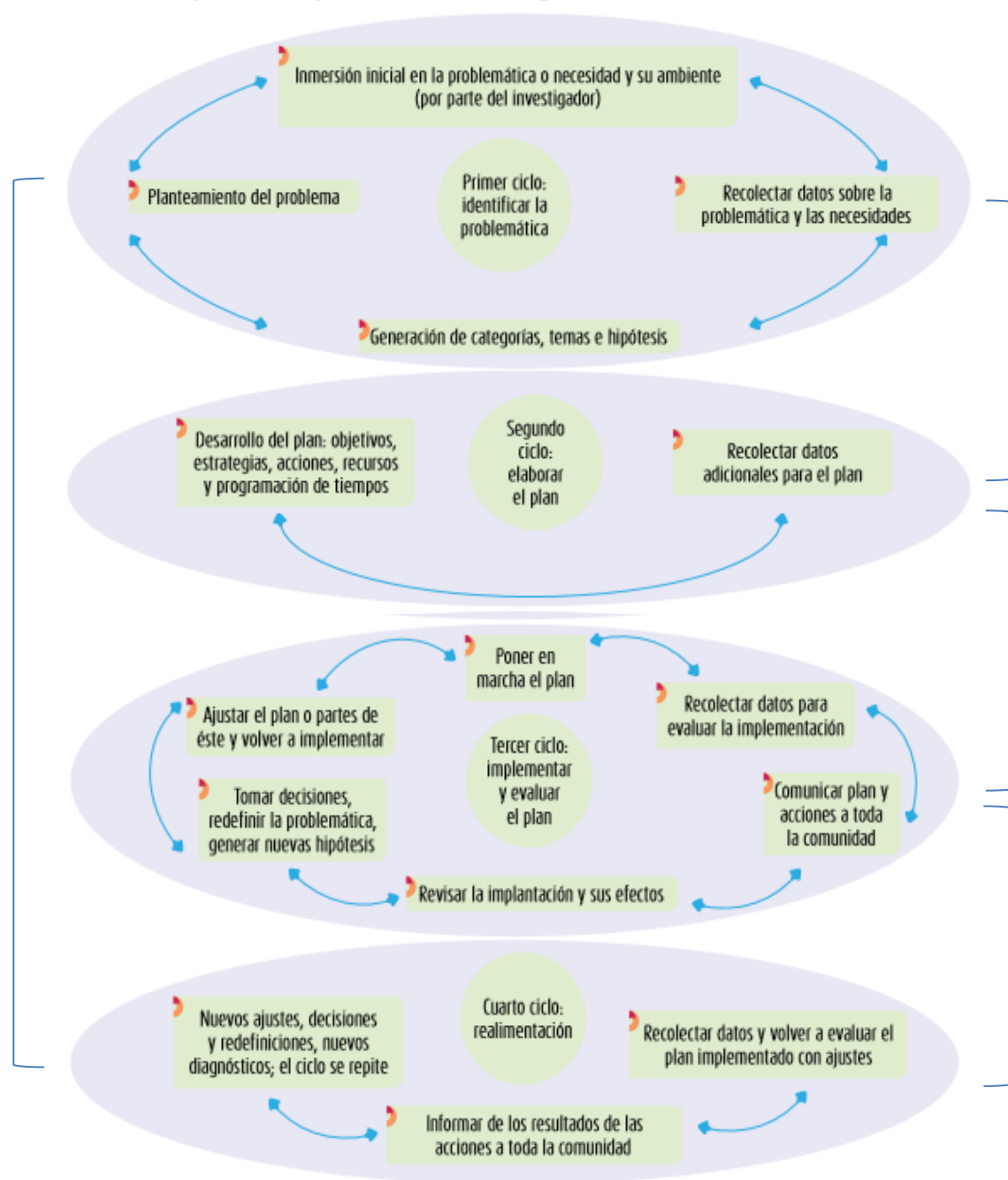
3.6.3 entrevista semi-estructurada.

En esta investigación, se aplicará una entrevista semiestructurada o focalizada, debidamente validada por expertos (Ver Anexo D).

3.6.4 procedimiento.

El proceso se presenta en la Figura 1, que lo ilustra en un esquema con forma de “espiral” sucesiva de ciclos formulada por varios autores como Bartolomé, Pavlish y Pharris, Adams, Somekh, Sandín y León y Montero (citados por Hernández-Sampieri, 2014), así:

Figura 1.



Nota. Dinámica de las fases en una Investigación-Acción. Tomado de Hernández-Sampieri (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. p. 482

De acuerdo al esquema, se plantean cuatro ciclos de acuerdo a los objetivos específicos:

Tabla 2

Relación de objetivos específicos con las fases del procedimiento.

OBJETIVO	CICLO	ACCIONES
Caracterizar las prácticas de aula de los docentes y conjuntamente con los docentes focalizados, priorizar aquellas categorías que presentan más tensiones y bajos desempeños.	Establecimiento de la situación Problema	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión Documental: PEI, PMI, mallas curriculares, actas, libros. • Caracterización de docentes respecto a su práctica de aula (rúbrica de observación). • Focalización de docentes (muestreo no probabilístico). • Organización del grupo de discusión. • Establecimiento de las subcategorías de la práctica de aula más relevantes de acuerdo al resultado de la caracterización, en el grupo de discusión. • Aplicación de la entrevista semiestructurada. • Análisis del resultado de la entrevista en el grupo de discusión.
Elaborar un plan de acción conformado por actividades guiadas a partir del Liderazgo Transformacional, para mejorar las prácticas de aula de los docentes.	Elaboración del plan de acción	Se estructura en conjunto con el grupo de discusión, un plan de actividades fundamentado en acciones propias del Liderazgo Transformacional, que conlleven a mejorar aquellas categorías asociadas a la Práctica docente en el aula y que presentan mayores deficiencias.
Desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, enfocadas a mejorar las categorías de la práctica de aula que presentaron más tensiones, a partir de las categorías del liderazgo transformacional.	Acción de Transformación	Desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, siendo flexibles por posibles limitaciones de tiempo, lugar o factores personales y materiales.
Reflexionar en el grupo de discusión los resultados del plan de acción propuesto para mejorar las prácticas de aula de los docentes.	Reflexión	Se realiza una sesión con el grupo de discusión para reflexionar sobre los resultados de la implementación de las actividades aplicadas, valorar si fueron efectivas y lograron mejorar las prácticas de aula.

Nota. Elaboración propia 2017.

A partir de este planteamiento, la presente investigación se desarrolla entonces en cuatro ciclos, de la siguiente manera:

➤ **CICLO 1. Identificación de la preocupación temática y caracterización de las prácticas de aula.**

- ✓ **Presentación.** Se realiza una presentación de la investigación a los directivos de la Institución, para ilustrar el problema que le da origen, sus objetivos e impacto, además de la metodología de investigación y posibles acciones en procura de alcanzar las metas propuestas.
- ✓ **Revisión documental:** Proyecto Educativo Institucional, los Planes de Mejoramiento, Mallas curriculares, actas aportadas por las coordinaciones de convivencia y académica, libros de asistencia, cumplimiento y seguimiento.
- ✓ **Caracterización.** Se realizará una observación directa sobre la población objeto de estudio, siendo en esta caso todos los docentes que hacen parte de la I.E.D. Loma del Bálsamo, llevando un registro detallado de su accionar en el aula, orientado por las principales aristas de las categorías de investigación (rúbrica de observación – ver Anexo C), y de esta forma focalizar quiénes de ellos, a criterio de los investigadores (muestreo no probabilístico) ameritan acciones de intervención en sus prácticas de aula para su mejora. Seguidamente se estructurará un instrumento de recolección de información (entrevista semiestructurada – ver Anexo D), validado por experto, tomando como base la operacionalización de las categorías.

➤ **CICLO 2. Acción de Reflexión.**

Elaboración del Plan de Acción. Se estructurará en conjunto con los docentes focalizados que hacen parte del grupo de discusión, un plan de actividades fundamentado en acciones

propias del Liderazgo Transformacional, que conlleven a mejorar aquellas categorías asociadas a la Práctica docente en el aula y que presentaron mayores tensiones.

➤ **CICLO 3. Acción de Transformación**

Desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, enfocadas a mejorar las categorías de la práctica de aula que presentaron más tensiones, a partir de las categorías del liderazgo transformacional, y que son el resultado del reconocimiento comprometido de los docentes involucrados.

➤ **CICLO 4. Reflexión**

Se reflexiona en el grupo de discusión los resultados del plan de acción que se propuso para mejorar las prácticas de aula de los docentes, para valorar si fueron efectivas, o en su defecto, es necesario realizar una nueva planeación para alcanzar el objetivo propuesto.

Capítulo 4. Resultados

4.1 Resultados de la rúbrica de observación

Para alcanzar el primer objetivo específico planteado, fue necesario aplicar inicialmente, una rúbrica de observación que permitió caracterizar la práctica de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo.

El parámetro para cada ítem de observación realizada, se hizo a través de la escala de medición de evaluación: 1. Por mejorar (No se observa la presencia del indicador), 2. Regular (Se evidencia un desarrollo incipiente del indicador) y 3. Bueno (Se observa cumplimiento del indicador) y cada indicador conlleva a reconocer acciones propias de la práctica docente.

El consolidado de la observación realizada a los 50 docentes de la Institución, en un lapso de tiempo de ocho meses, que incluyó además de la rúbrica descrita, revisión de actas e informes de las coordinaciones de la Institución y diálogos informales con estudiantes, fue la siguiente:

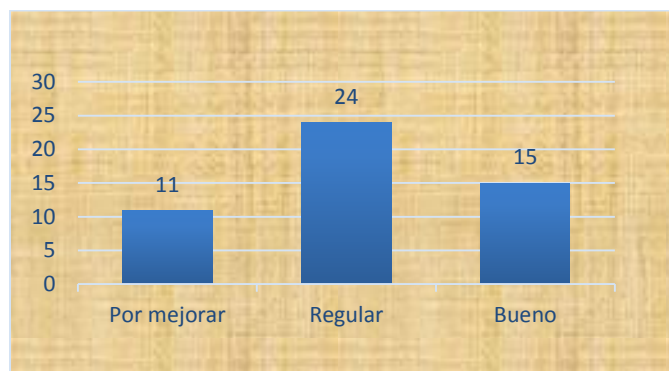
Tabla 3

Resultados de la Rúbrica de observación.

Item	INDICADOR	PM	R	B
1	Comparte aprendizajes y recursos con los demás docentes de la Institución	11	24	15
2	Valora las contribuciones de los demás docentes en la toma de sus decisiones	12	26	12
3	Influye positivamente en el comportamiento de los demás, logrando que se comprometan con el logro de metas comunes	13	26	11
4	Promueve cambios que inducen al mejoramiento institucional	19	22	9
5	Demuestra esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros, afrontando obstáculos y situaciones difíciles	17	20	13
6	Procura que sus estudiantes obtengan resultados de excelencia	12	23	15
7	Intercambia con empatía conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados	12	20	18
8	Demuestra habilidad social en la interacción profesional	9	20	21
9	Presenta un plan curricular organizado con la estructura propuesta por la Institución	14	25	11
10	Promueve la formación por competencias a través del desarrollo autónomo teniendo en cuenta los DBA y lineamientos curriculares	14	25	11
11	Implementa diversas estrategias para que los estudiantes alcancen los logros propuestos	15	21	14
12	Aplica el uso de las Tics como herramienta didáctica idónea, eficaz y motivante para los estudiantes	22	19	9
13	Interactúa con los estudiantes en un marco de armonía, respeto y desarrollo de competencias ciudadanas	13	15	22
14	Fomenta la participación activa de los estudiantes con actividades diversas y motivantes	19	22	9
15	Utiliza diversos tipos de pruebas para evaluar a los estudiantes y éstas concuerdan con las temáticas desarrolladas	12	26	12
16	Incentiva la autoevaluación como forma de verificación y retroalimentación del aprendizaje	15	27	8

Nota. Elaboración propia 2017.

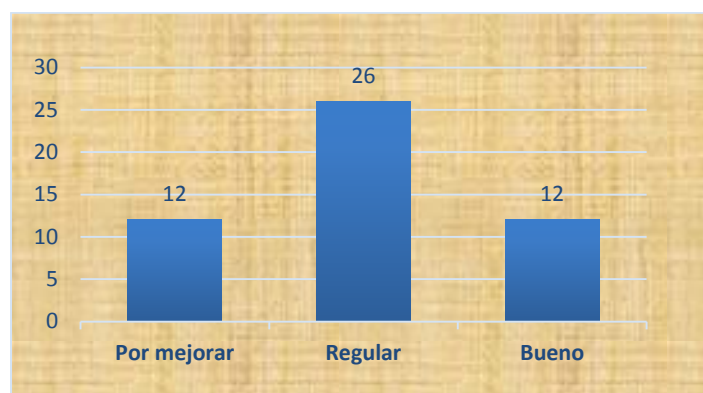
Figura 2.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Comparte aprendizajes y recursos con los demás docentes de la Institución”, en 11 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 24 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 15 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

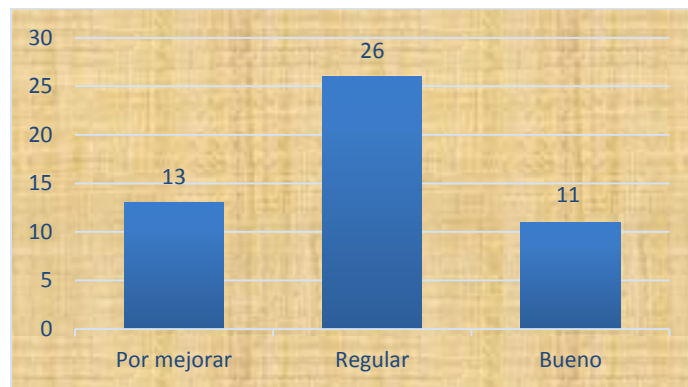
Figura 3.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Valora las contribuciones de los demás docentes en la toma de sus decisiones”, en 12 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 26 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 12 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

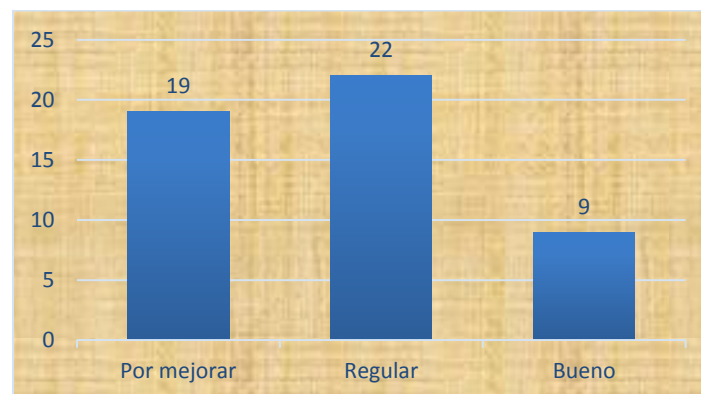
Figura 4.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Influye positivamente en el comportamiento de los demás, logrando que se comprometan con el logro de metas comunes”, en 13 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 26 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 11 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

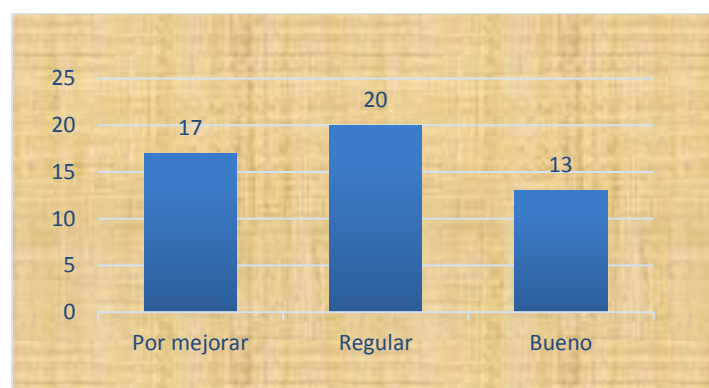
Figura 5.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Promueve cambios que inducen al mejoramiento institucional”, en 19 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 22 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 9 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

Figura 6.

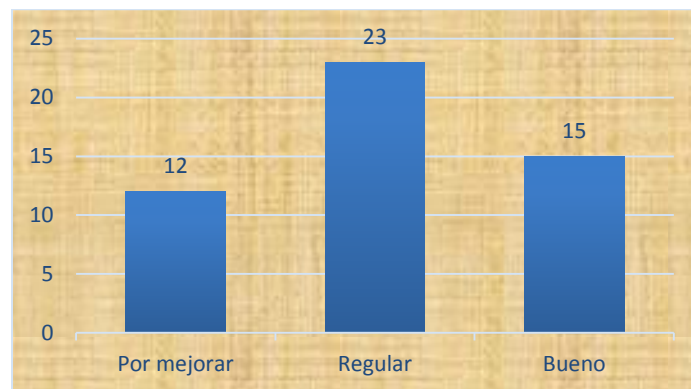


Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Demuestra esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros, afrontando obstáculos y situaciones difíciles”, en 17 docentes no se observa la presencia del

indicador (Por mejorar), en 20 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 13 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

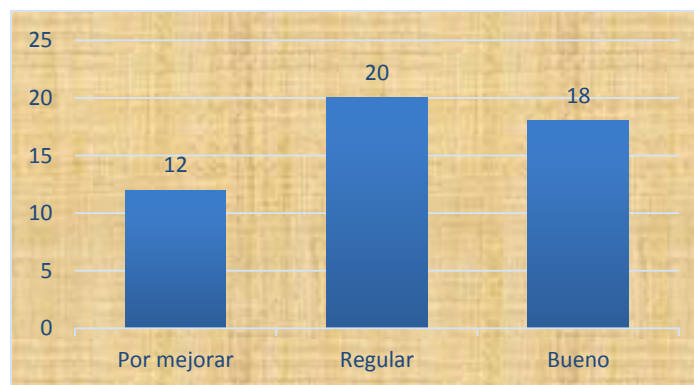
Figura 7.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Procura que sus estudiantes obtengan resultados de excelencia”, en 12 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 23 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 15 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

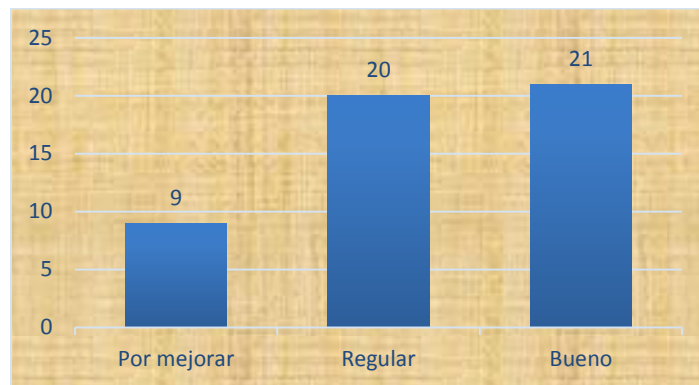
Figura 8.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Intercambia con empatía conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados”, en 12 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 20 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 18 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

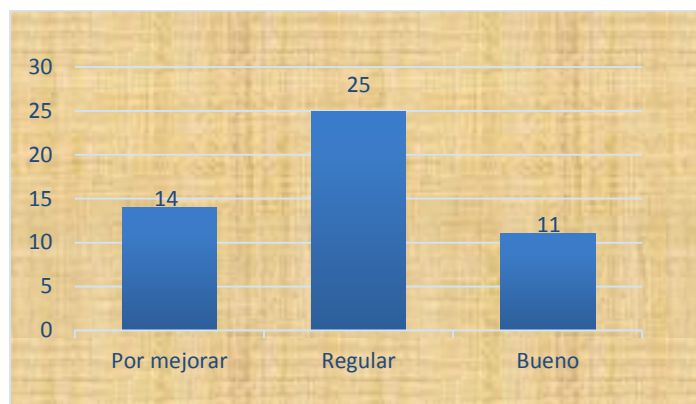
Figura 9.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Demuestra habilidad social en la interacción profesional”, en 9 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 20 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 21 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

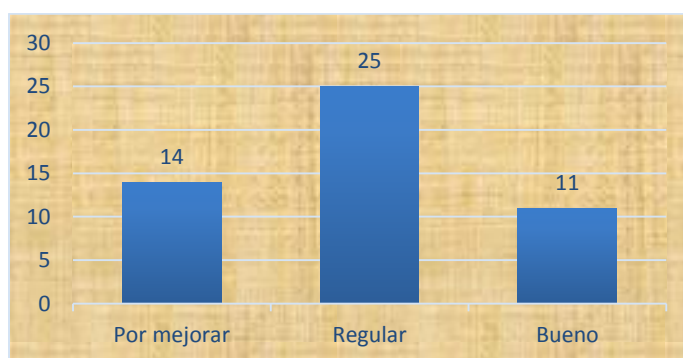
Figura 10.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Presenta un plan curricular con la estructura propuesta por la Institución”, en 14 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 25 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 11 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

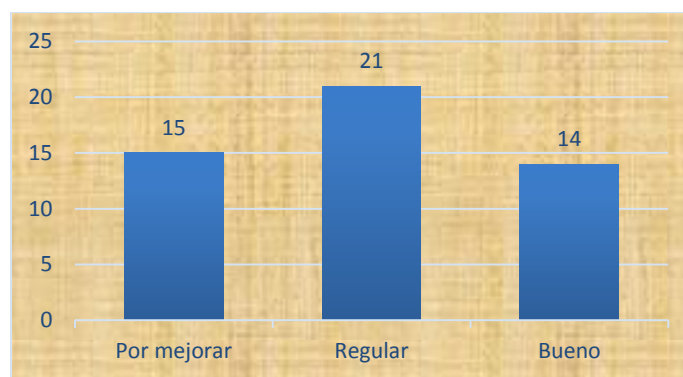
Figura 11.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Promueve la formación por competencias a través del desarrollo autónomo teniendo en cuenta los DBA y Lineamientos curriculares”, en 14 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 25 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 11 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

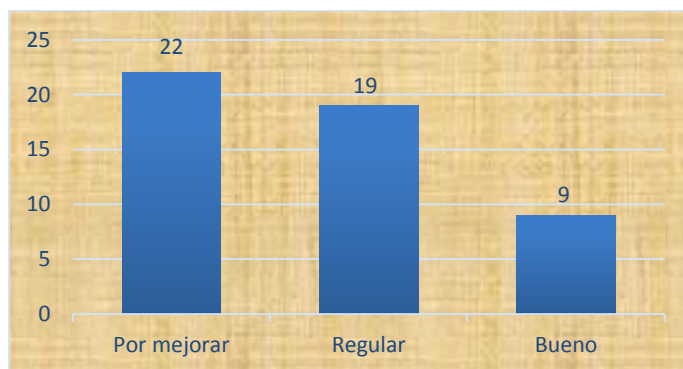
Figura 12.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Implementa diversas estrategias para que los estudiantes alcancen los logros propuestos”, en 15 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 21 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 14 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

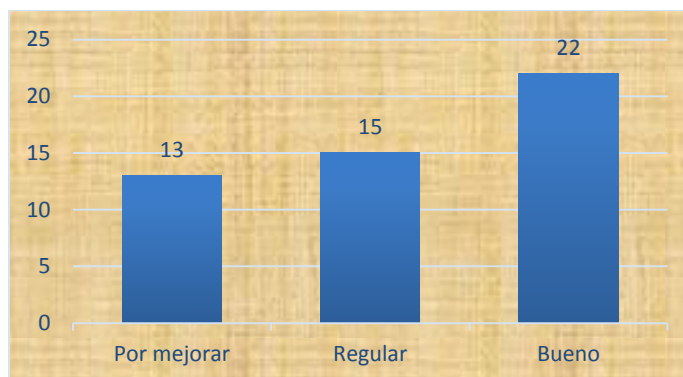
Figura 13.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a este indicador, en 22 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 19 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 9 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

Figura 14.

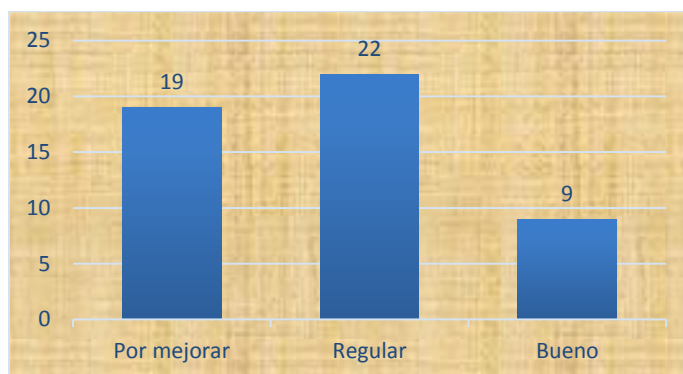


Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Interactúa con los estudiantes en un marco de armonía, respeto y desarrollo de competencias ciudadanas”, en 13 docentes no se observa la presencia del indicador

(Por mejorar), en 15 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 22 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

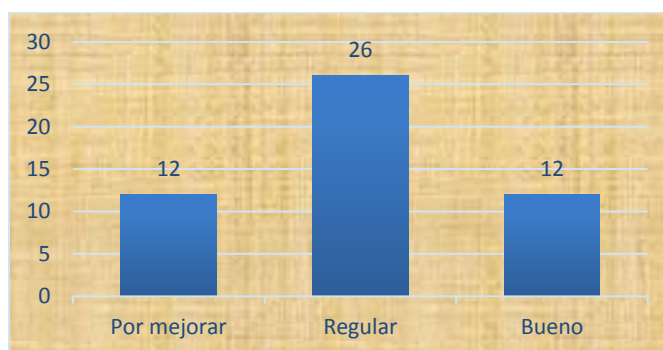
Figura 15.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Fomenta la participación activa de los estudiantes con actividades diversas y motivantes”, en 19 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 22 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 9 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

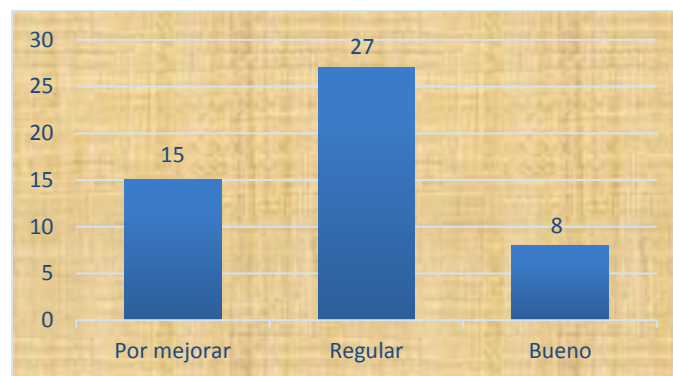
Figura 16.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Utiliza diversos tipos de pruebas para evaluar a los estudiantes y éstas concuerdan con las temáticas desarrolladas”, en 12 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 26 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 12 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

Figura 17.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente al indicador “Incentiva la autoevaluación como forma de verificación y retroalimentación del aprendizaje”, en 15 docentes no se observa la presencia del indicador (Por mejorar), en 27 se evidencia un desarrollo incipiente del indicador (Regular) y en el resto, es decir 8 docentes, se observa cumplimiento del indicador (Bueno).

4.2 Resultados de la Entrevista semi-estructurada aplicada a docentes focalizados

Ya focalizados los docentes con mayor necesidad de intervención para mejorar su práctica de aula, quienes conforman el grupo de discusión, se procedió a priorizar aquellas categorías de la Práctica de aula que presentaron más tensiones y bajos desempeños, fundamentados claro está, en la matriz de categorización, y a partir de ellas, establecer las subcategorías del Liderazgo

Transformacional pertinentes para mejorarlas, las cuales fueron: Trabajo en equipo, Liderazgo / Empoderamiento, Carisma y, Comunicación / Cima escolar. Finalmente, con esta información, se estructuró una entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó a los cinco docentes focalizados.

Teniendo en cuenta, que por tratarse de información cualitativa, y que las respuestas a cada pregunta planteada, generó un espectro muy diverso entre ellas, se tabuló la información a partir de la convergencia o divergencia entre los conceptos dados por los docentes, resultantes de la mecánica propia de este tipo de entrevista. El consolidado de la entrevista por subcategoría fue el siguiente:

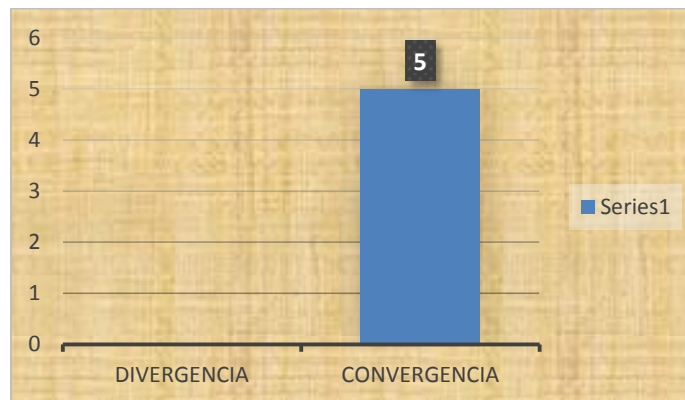
Tabla 4

Consolidada entrevista con relación a la Subcategoría Trabajo en Equipo.

Preguntas	Divergencia	Convergencia
¿Cómo describirías tus relaciones con los compañeros de trabajo?	0	5
¿Consideras que al trabajar en equipo potencias el logro de los Objetivos de la Institución?	0	5
¿Podrías mencionar alguno de los Objetivos?	0	5
¿Cuándo vas a tomar alguna decisión, tienes en cuenta las contribuciones de los demás?	3	2

Nota. Elaboración propia 2017.

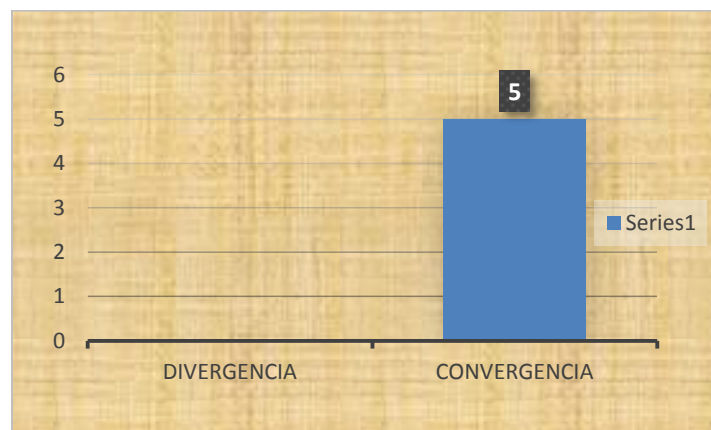
Figura 18.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Cómo describirías tus relaciones con los compañeros de trabajo?, existe convergencia en las respuestas de los cinco docentes entrevistados, quienes manifiestan que son relaciones asertivas y en buenos términos.

Figura 19.

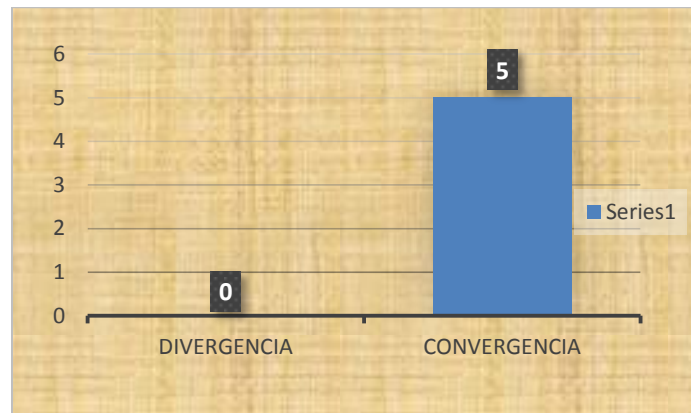


Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Consideras que al trabajar en equipo potencias el logro de los Objetivos de la Institución?, de la misma manera que la anterior, existe convergencia en las

respuestas de todos los docentes entrevistados, quienes respondieron que afirmativamente, y agregaron que si existe apoyo mutuo, entonces se alcanzan los logros propuestos.

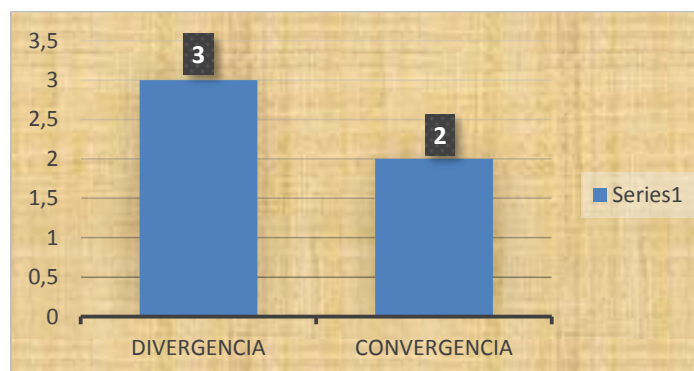
Figura 20.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Podrías mencionar alguno de los Objetivos?, hay convergencia en las respuestas de todos los docentes entrevistados, quienes manifiestan no recordar con claridad los objetivos Institucionales plasmados en el PEI.

Figura 21.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Cuándo vas a tomar alguna decisión, tienes en cuenta las contribuciones de los demás?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir en dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Los docentes 2 y 4 convergen cuando afirman que en algunas ocasiones tienen en cuenta el trabajo de algunos de los docentes con quienes tienen más cercanía, para tomar decisiones en su trabajo de aula, y que esto les ha dado buen resultado. Mientras que los docentes 1, 3 y 5 manifiestan que no porque es difícil conocer el trabajo de los demás, que las sedes son lejanas y casi no hay encuentros de docentes y, por último, que las jornadas pedagógicas son contadas y que muchos docentes son egoístas con el conocimiento.

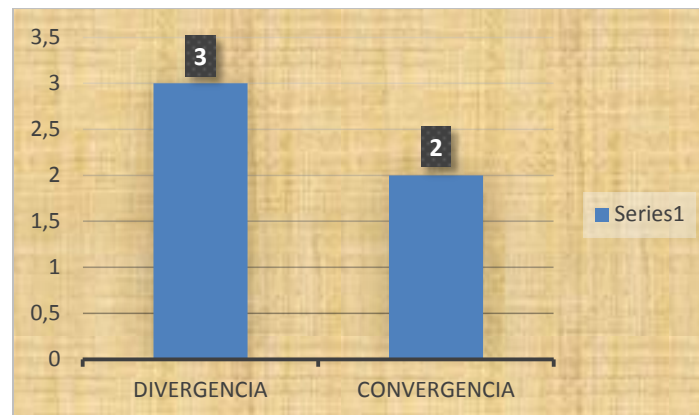
Tabla 5

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría Liderazgo / Empoderamiento.

Preguntas	Divergencia	Convergencia
¿De qué forma en las relaciones con los demás miembros de la Institución, ya sea estudiantes, directivos y docentes, y comunidad en general, transmites el horizonte institucional?	3	2
¿Con qué acciones reflejas la Misión y Visión de la Institución?	3	2
¿De qué forma induces a los demás para alcanzar objetivos comunes?	5	0

Nota. Elaboración propia 2017.

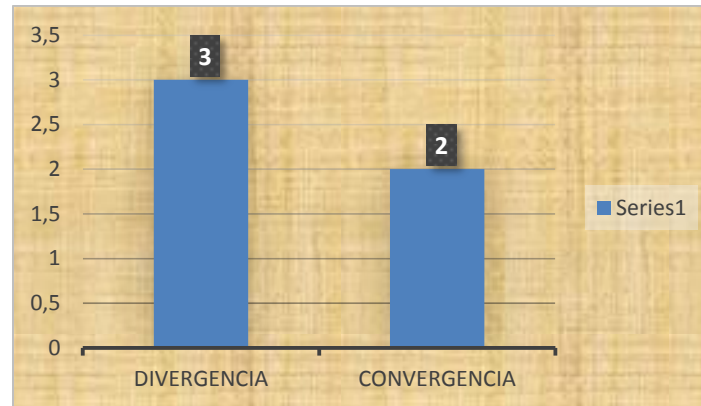
Figura 22.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿De qué forma en las relaciones con los demás miembros de la Institución, ya sea estudiantes, directivos y docentes, y comunidad en general, transmites el horizonte institucional?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir en dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Los puntos de convergencia se dan en los docentes 3 y 4, quienes manifiestan que hay necesidad de mantener buenas relaciones interpersonales para reflejar el horizonte institucional; mientras que los docentes 1, 2 y 5 consideran que es difícil porque no se dan los espacios, porque no hay tiempo suficiente por el estrés del día a día y, el último manifiesta que el horizonte institucional se refleja en la misión y visión plasmada en el PEI.

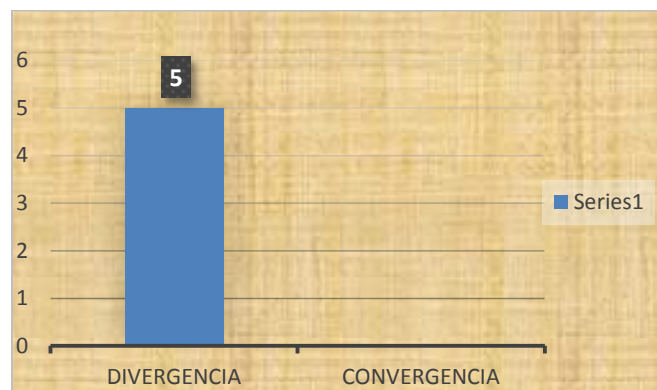
Figura 23.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Con qué acciones reflejas la Misión y Visión de la Institución?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir en dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Los docentes 2 y 4 convergen cuando afirman que la misión y visión institucional la refleja el maestro es en todo su desempeño, dentro y fuera del aula, en cumplir con sus deberes. Los docentes 1, 3 y 5 muestran divergencia en sus respuestas: para el primero las refleja en su trabajo con los alumnos, para el 3 las refleja en la labor de planificación y para el 5, no tiene claro de qué forma puede él reflejar la visión institucional que es algo administrativo, mientras que la misión si, en su trabajo, porque es su misión, orientar.

Figura 24.



Nota. Elaboración propia 2017.

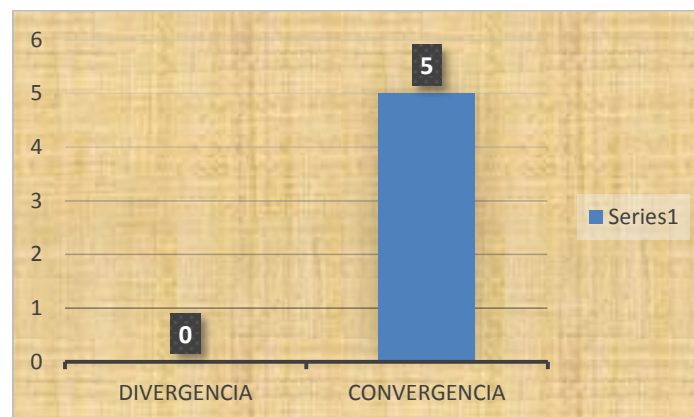
Frente a la pregunta: ¿De qué forma induces a los demás para alcanzar objetivos comunes?, existe divergencia en todas las respuestas dadas, es decir, cada uno de los cinco entrevistados dio una respuesta totalmente diferente a los demás, veamos: para el 1, los induce comentando con ellos y que haya claridad en los trazado; para el 2, los induce si todos llegan a los mismos acuerdos; para el 3, los induce trabajando con responsabilidad y enfocado en las metas; para el 4, los induce siendo proactivo e innovador en su labor para que los demás vean que sí se puede y, para el 5, los induce teniendo con ellos un dialogo directo que le permita conseguir que los demás se sumen a las mismas propuestas.

Tabla 6

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría Carisma.

Preguntas	Divergencia	Convergencia
¿Consideras que la disciplina ayuda a alcanzar altos niveles de calidad?	0	5
¿En tu quehacer docente qué acciones reflejan esa disciplina que conlleva a mejorar la calidad institucional?	0	5
¿Hay alguna dificultad para que tus alumnos alcancen la excelencia? Qué haces ante esto?	3	2

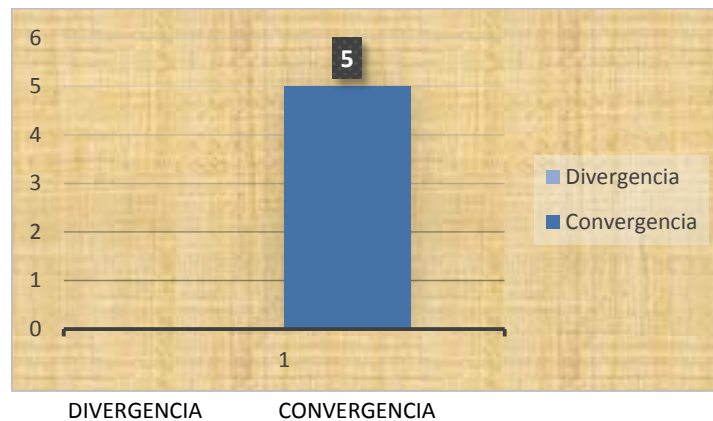
Figura 25.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Consideras que la disciplina ayuda a alcanzar altos niveles de calidad?, los cinco docentes entrevistados convergen en sus respuestas, y manifiestan que la disciplina estricta con los estudiantes es lo que permite que haya calidad, que a los estudiantes hay que aplicarles las normas del manual de convivencia para que respeten y se dediquen a lo que van al colegio, a estudiar, a aprender.

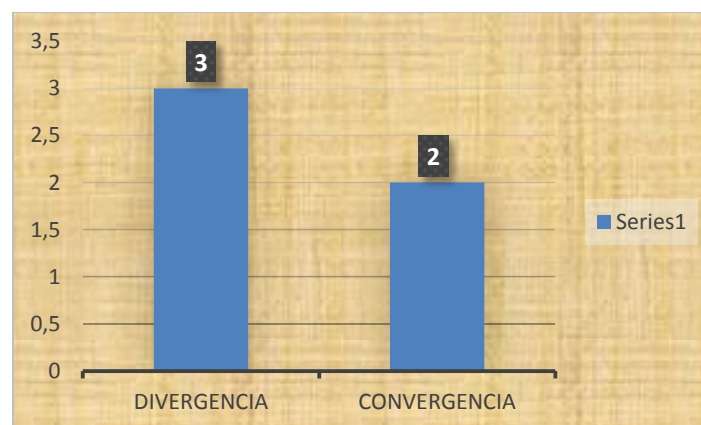
Figura 26.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿En tu quehacer docente qué acciones reflejan esa disciplina que conlleva a mejorar la calidad institucional?, existe convergencia en las respuestas de los cinco docentes entrevistados, quienes manifiestan que un buen maestro debe ser muy serio en su trabajo, disciplinado, es decir, cumplir con sus deberes.

Figura 27.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Hay alguna dificultad para que tus alumnos alcancen la excelencia? Qué haces ante esto? se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir en dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. La convergencia esta en los docentes 2 y 4, quienes manifiestan que la mayor dificultad para que los niños sean excelentes, es la falta de apoyo de los padres de familia, quienes no dedican tiempo a ayudar a sus hijos en casa y le dejan al docente toda la responsabilidad. Las respuestas de los docentes 1, 3 y 5 son divergentes: para el 1, es el entorno la mayor dificultad, para el 3, las condiciones socio-económicas de las familias de los niños y, para el 5, la mayor dificultad es el abandono del Estado, el cual no ayuda a mejorar la pobreza de comunidades que están muy alejadas. Todos los docentes concluyen que es muy difícil al maestro de zonas rurales superar estas dificultades, ya que hasta él es afectado.

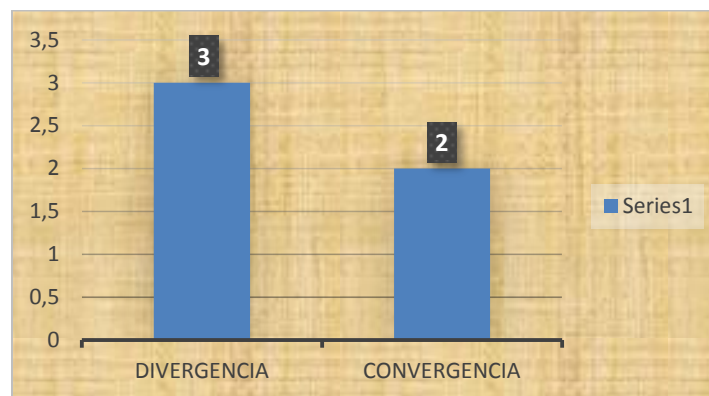
Tabla 7

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría Comunicación / Clima escolar.

Preguntas	Divergencia	Convergencia
¿Cómo te consideras en la comunicación: un buen receptor o un buen emisor?	3	2
¿Crees que en este aspecto es importante la tolerancia y el manejo emocional? Por qué?	3	2
¿En una escala de 1 a 10 en qué nivel te colocas con relación a tu habilidad para interaccionar con los demás? Por qué?	3	2
¿Fomentas la participación activa de los estudiantes en tus clases? De qué forma lo haces?	0	5

Nota. Elaboración propia 2017.

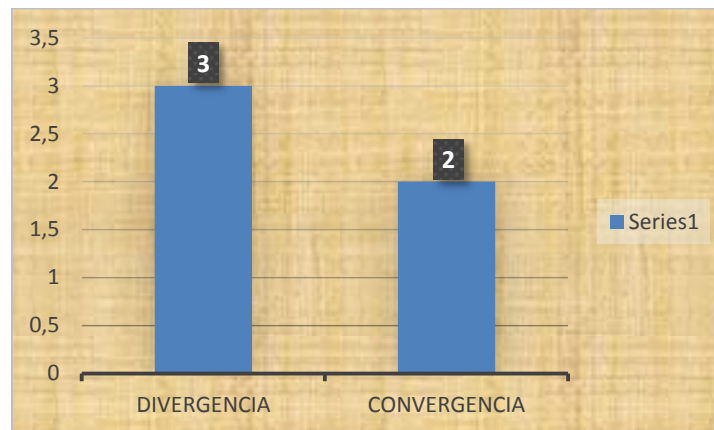
Figura 28.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Cómo te consideras en la comunicación: un buen receptor o un buen emisor?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir en dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Los docentes 2 y 4 respondieron que son buenos receptores, saben escuchar a los demás y respetan conceptos contrarios a los suyos, mientras que los docentes 1, 3 y 5, mostraron confusión en los conceptos de emisor y receptor, y debieron ser aclarados por el investigador, luego de lo cual, respondieron, el docente 1, respondió que le cuesta ser receptor porque es ansioso; el docente 3, respondió que a los estudiantes no hay que darles largo, que hay que ser estrictos y, el docente 5, se considera buen receptor y emisor, y por eso es buen conversador.

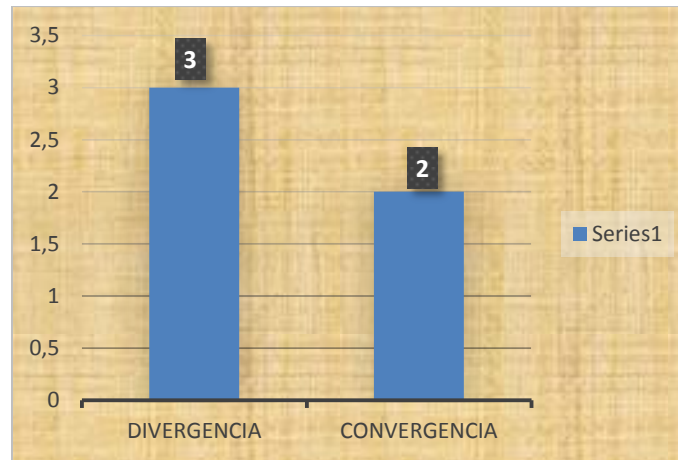
Figura 29.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Crees que en este aspecto es importante la tolerancia y el manejo emocional? Por qué?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Para los docentes 2 y 4, quienes tuvieron puntos de convergencia, es relevante que los maestros tengan en cuenta la parte emocional no solo suya sino de los estudiantes, lo que permite que sean buenos receptores, que sepan escuchar a los niños para poderlos ayudar, así como ser tolerantes con ellos. Mientras que para los docentes 1, 3 y 5, quienes no tuvieron puntos de convergencia, la tolerancia no implica ser bueno escuchando, sino que ayuda a comprender las acciones de los estudiantes y con relación a la parte emocional, consideran que los maestros no son profesionales de la psicología.

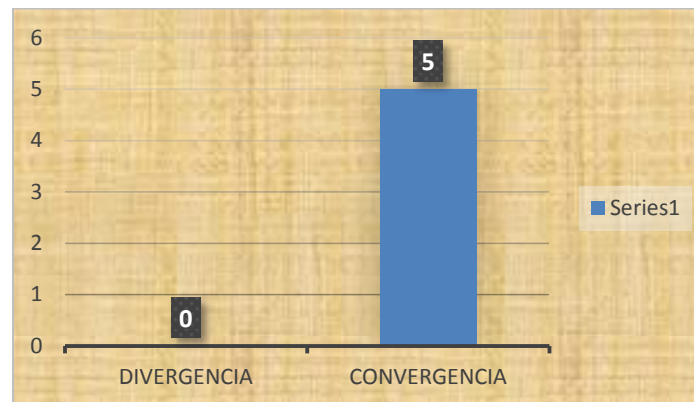
Figura 30.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿En una escala de 1 a 10 en qué nivel te colocas con relación a tu habilidad para interaccionar con los demás? Por qué?, se encontró que las respuestas de tres de los cinco docentes entrevistados, presentan divergencia, mientras que en el resto, es decir dos docentes, se encontraron puntos de convergencia. Los docentes 2 y 4 se ubican en la escala con un puntaje de 8, porque se consideran fáciles para interrelacionarse con los demás. Mientras que los docentes 1, 3 y 5, mostrando coherencia con las preguntas anteriores, se ubican en la escala con un puntaje de 6, porque se les dificulta sostener una conversación, son tímidos, y de hecho, manifiestan, tienen pocos amigos, porque se les hace difícil ser activos en las relaciones interpersonales.

Figura 31.



Nota. Elaboración propia 2017.

Frente a la pregunta: ¿Fomentas la participación activa de los estudiantes en tus clases? ¿De qué forma lo haces?, los cinco docentes entrevistados convergen en sus respuestas. Todos respondieron que se preocupan por que los estudiantes participen en sus clases, y los motivan no solo con notas, sino con actividades amenas que les gustan.

4.3 Elaboración del Plan de Acción

A partir de los resultados de la entrevista aplicada, el grupo de discusión procedió a elaborar un plan de acción, estructurado por actividades fundamentadas en las subcategorías del Liderazgo Transformacional más pertinentes, para mejorar las prácticas de aula de los docentes, que en este caso dejó claridad sobre las principales debilidades o tensiones de las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D Loma del Bálsamo, y que subyacen en cuatro subcategorías, que son: trabajo en equipo, carisma, comunicación y clima escolar y, liderazgo y empoderamiento.

Para la elaboración del plan de acción, se tuvo en cuenta las fechas para la realización de cada una de las actividades, tomando como base el calendario académico de la Institución, para no afectar las labores de los docentes, el tiempo destinado a cada actividad, los recursos humanos

y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades y, los responsables de las tareas a realizar.

Como resultado del compromiso de los participantes en esta investigación, se planearon las siguientes sesiones de actividades relacionadas con cada aspecto a mejorar en la práctica de aula de los docentes:

SESION 1. Autoconocimiento e Interactividad

Esta sesión de actividades tiene como objetivo mejorar la subcategoría *trabajo en equipo* a través de la comprensión de la importancia de mantener buenas relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa, sobre todo con los compañeros de trabajo, valorando la comunicación efectiva para ello.

SESION 2. Límites, Aceptación y Empatía

En esta sesión de trabajo se plantean una serie de actividades que ayudan a mejorar la subcategoría *carisma* de los docentes focalizados, a través de ejercicios sobre la empatía entre docente y alumno, los límites en las acciones de cada persona y el respeto hacia ello.

SESION 3. Comunicación Asertiva / Tolerancia

La sesión 3 tiene como objetivo mejorar la subcategoría *comunicación y el clima escolar*, a través del desarrollo de actividades que potencian la comunicación asertiva y la tolerancia, como elementos necesarios dentro del aula de clases, y que permiten la fluidez en las relaciones docente – alumno.

SESION 4. Potenciamos el liderazgo y el empoderamiento

La sesión 4 tiene como propósito mejorar la subcategoría *liderazgo y empoderamiento*, a través de ejercicios para elevar la autoestima, comprender los errores y generar la forma de cometer los menos posibles, realizar un control de cada acción desarrollada en el aula y, valorar la toma de buenas decisiones como elementos fundamentales para potenciar el liderazgo y empoderamiento a nivel laboral, dentro y fuera del aula de clases.

De igual forma, se desarrollará una actividad para profundizar en elementos relevantes del modelo pedagógico institucional, para que este elemento sea de primer orden en el liderazgo y empoderamiento que se quiere potenciar en los docentes, ya que alrededor del modelo, giran los demás elementos del quehacer pedagógico.

4.3.1 plan operativo.

Tabla 8

SESION 1. Autoconocimiento e Interactividad

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO	FECHA
Seamos bienvenidos	Generar espacios propicios para reconocer cada uno de los miembros del grupo de discusión	Docentes Investigadores, Orientadora	Autoadhesivos, carpetas, hojas de block, lápices negros y de colores, cámara, PC, video beam	30 min.	Sep. 02/17
Introducción a talleres y actividad conjunta	Reconocer la importancia de las relaciones interpersonales con cada miembro de una comunidad educativa	Orientadora	Diapositivas PC Video beam	20 min.	
El teléfono roto en el aula	Valorar la eficacia o perjuicio de la emisión y recepción en un canal de	Orientadora	Vasos desechables Hilo Hojas de block Lápices	15 min.	

Expectativas de trabajo	comunicación Exponer oralmente en plenaria las expectativas que cada miembro del grupo de discusión tiene con relación al trabajo iniciado	Orientadora	Cartulinas Marcadores Cinta	30 min.	
Las Normas	Comprender que las normas permiten una correcta socialización entre los seres humanos	Orientadora	Papel kraf Marcadores Cinta	25 min.	
Conociéndonos	Realizar reflexiones personales que permitan a los miembros del grupo conocer aspectos personales de cada uno	Orientadora	Sillas	30 min.	

Nota. Elaboración propia 2017.

Tabla 9

SESION 2. Límites, Aceptación y Empatía.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO	FECHA
Convivencia sin límites	Familiarizarse con el concepto de empatía. Aprender que cada persona tiene su propia identidad y límites. Reconocer la importancia de los límites como medio para proteger la convivencia.	Psicóloga	Sillas Cuerda	20 min.	Sep. 9/17
Reconociendo gustos y disgustos	Reforzar el concepto de empatía y el respeto hacia los	Psicóloga	Colchonetas	30 min.	

	demás, así como reconocer que cada persona tiene derecho a ser diferente.			
Límites según mi rol en el aula	Comprender que los límites dependen del rol que se ocupa en cada instancia.	Psicóloga	Hojas de block Lápices Marcadores Papel bond	30 min.
Límites según el rol que cumpla en la Institución	Apreciar como cada persona es un ser individual, único y diferente, con derechos y necesidades propias.	Psicóloga	Ropas para disfraces Sillas	60 min.

Nota. Elaboración propia 2017.

Tabla 10

SESION 3. Comunicación Asertiva / Tolerancia.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO	FECHA
Manejando mis emociones	Aprender a reconocer distintas maneras de comunicarnos sin violencia y la mejor manera de comunicarse sin violencia	Psicóloga	Sillas	20 min.	Sep. 16/17
Estilos de comportamiento y Asertividad	Distinguir los tipos de comportamiento humano y las ventajas del estilo asertivo		Material fotocopiado sobre asertividad Papeles bond Marcadores	45 min.	
Enfrentando los problemas con nuestros estudiantes	Aprender cómo enfrentar los problemas con los estudiantes sin dejarse llevar de las emociones		Papeles bond Marcadores	60 min.	

Emociones vs. Problemas con estudiantes	Elaborar un plan de acción frente a la rabia: PSA (pienso, siento, actúo)	Hojas de block Lápices Marcadores	45 min.
Repaso de asertividad	Retroalimentación de los talleres para introyectar el aprendizaje de la sesión	Sillas	20 min.

Tabla 11

SESION 4. Potenciamos el liderazgo y el empoderamiento.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO	FECHA
Autoestima Los errores El control Las decisiones	Responder interrogantes puntuales sobre cada temática dada para demostrar el autoconocimiento de cada miembro del grupo	Psicóloga	Hojas de block Lápices Fotos personales Cds PC Video beam	120 min	Sep. 23/17
Capacitación sobre el Modelo Pedagógico Institucional: “Enseñanza para la comprensión”	Reafirmar en los docentes, los principales postulados del modelo pedagógico que se aplica en la Institución.	Docente Investigador	Video beam PC Marcadores Tablero Material fotocopiado	120 min	Sep. 30/17

Nota. Elaboración propia 2017.

Si bien es cierto se han planeado algunas acciones de intervención, más adelante se hace necesario la aplicación de las mismas, para verificar si tuvieron el impacto esperado, y hasta qué punto las acciones emprendidas, lograron mejorar la práctica de aula de los docentes. Este análisis se realizará en el grupo de discusión, donde se reflexionará si la intervención fue suficiente, o por el contrario, se hace necesario una re-planeación para dar inicio a una nueva espiral de cambio, de acuerdo a la metodología de la I-A.

4.4 Desarrollo del Plan de Acción

Sesión 1: Autoconocimiento e Interactividad

✓ TEMATICA

La psicóloga introdujo la temática comentando que servirá para que todos los miembros del grupo de discusión se conozcan mejor y sepan por qué se organizó este taller. Se invitó a cinco estudiantes del grado 5° de Primaria de la sede Inmaculada. Cada asistente contó sus expectativas y se acordó la forma de organizar el trabajo.

✓ CONTENIDOS

- Taller de relaciones. Se explicaron los objetivos del taller.
- Se establecieron las normas de funcionamiento: horarios y acciones reparadoras.

✓ MÉTODOLOGIA

- Juego de integración y comunicación.
- Diálogo grupal.
- Plenaria.

✓ MATERIALES

- Autoadhesivos para escribir nombres.
- Carpetas con materiales y agenda del taller.
- Blocks de dibujo u hojas en blanco.
- Lápices de grafito.
- Lápices de colores.
- Cámara fotográfica.

✓ DESCRIPCIÓN

La psicóloga explicó las actividades a desarrollar y el sentido de cada una de ellas, pues corresponden a diferentes etapas de la sesión de trabajo. Se explicó que en algunas actividades trabajarían juntos y en otras por separado.

✓ ACTIVIDADES***Primera actividad***

Nombre: Bienvenida y presentación, actividad conjunta

Duración: 30 minutos

Método de trabajo: Juego, presentación cruzada en pares

Objetivos: Nos presentaremos y conoceremos un poco más que nuestros nombres.

Descripción:

Se dispuso al grupo en forma circular para que todos pudieran verse. Luego se formaron parejas compuestas por un docente y un estudiante. Ya en parejas, compartieron nombres, aquello que más le gusta y qué es lo que le desagrada. Se volvió al grupo y se presentaron, en forma cruzada, a la persona que le tocó conocer a cada participante.

Se dio una pausa de 5 minutos para iniciar la siguiente actividad.

Segunda actividad

Nombre: Introducción a los talleres, actividad conjunta.

Duración: 20 minutos

Método de trabajo: Plenaria

Objetivos: Conocer que son las “Relaciones interpersonales”

Descripción:

La psicóloga realizó una presentación del taller, sus objetivos, estructura y metodología de trabajo. Se explicó que en la segunda parte habría un momento para la aclaración de las dudas más específicas. En esta parte se hizo hincapié de que esta experiencia le serviría para relacionarse mejor. Se les explicó que las actividades serían entretenidas, con juegos y ejercicios, donde lo más importante sería lo que cada uno piense o haga, y aprenderán cosas entretenidas, como respetarse ellos mismos y a las otras personas; aprender a jugar sin molestar a otros y, como se les dijo, a pasarla mejor.

Se dio una pausa de 5 minutos para iniciar la siguiente actividad.

Tercera actividad

Nombre: “El teléfono roto”

Duración: 10 minutos

Método de trabajo: Juego

Descripción:

El grupo fue organizado en círculo y la psicóloga inició la comunicación diciendo un mensaje al oído del primero en la ronda que estaba a su lado; textualmente le dijo: “Por lo visto y oído, entre las conversaciones de Estados Unidos y Corea, un misil balístico despegó de la base

norcoreana en las últimas horas”. Cada uno continuó la ronda hasta el final transmitiendo lo que escuchó. El último de la cadena contó en voz alta qué mensaje fue el que llegó hasta él, que fue: “Parece que se inició la guerra entre Estados Unidos y Corea por explotar un misil”.

Cierre del juego: se destacó la importancia de que cada participante estuvo activamente concentrado en el juego y, a pesar de ello, hubo una ruptura en el mensaje, el cual, al final, transmitió un error. De la misma forma se explicó que cada uno de los participantes es parte de una cadena, que lo que uno hace influye en el otro de manera importante, y se relaciona esto con lo que ocurrió durante el juego del teléfono.

Se dio una pausa de 5 minutos para iniciar la siguiente actividad.

Cuarta actividad

Nombre: Expectativas de los talleres

Duración: 25 minutos

Método de trabajo: Exposiciones y plenaria

Objetivos: Contaremos qué esperamos de este taller, es decir, conoceremos las expectativas de cada persona.

Descripción:

La psicóloga comentó sobre la importancia del taller, qué cambios son posibles en las relaciones interpersonales y además puntualizó que existen formas alternativas de relacionarnos. Seguidamente se realizó una lluvia de ideas en donde cada participante usando una o dos palabras, dijo que expectativas tenía y que esperaba de los talleres, y un docente investigador las iba escribiendo en un papelógrafo. La lista quedó así:

Aprender, Conocer, Mejorar, Compartir experiencias, Realizar trabajos, Participación activa, Divertirse, Relajarse, Desaprender, Jugar.

Finalmente se aclararon las expectativas y se destacó que los talleres serían de tipo psico-educativo y que no estaban planteados como una terapia de grupo.

Quinta actividad

Nombre: Conociendo a otros docentes: “fortalezas y debilidades”

Duración: 20 minutos

Método de trabajo: Reflexión grupal y plenaria

Descripción:

Inicia la actividad la psicóloga, comentando que la tarea de ser docente es diferente para todos. Se destaca el hecho de que cada maestro tiene sus propias y particulares fortalezas y debilidades.

1. Mis fortalezas y debilidades en la tarea de ser docente:

a) Cada participante le dijo a su compañero el nombre, a qué se dedica y cuántos hijos tiene.

b) Cada participante escribió en una hoja de trabajo su mayor fortaleza y su mayor debilidad en su tarea de ser maestro.

c) Luego se presentó a los demás en pareja, lo que escribieron.

2. Mirando desde un nuevo punto de vista:

a) En las mismas parejas,

b) Cada participante, con la ayuda de su compañero, revisó su mayor fortaleza y anotó un posible aspecto negativo de ésta.

c) Luego revisó, con la ayuda de su compañero, su mayor debilidad y anotó un posible aspecto positivo de ésta.

d) Finalmente, la psicóloga realizó una reflexión diciendo que dependiendo desde dónde se observe y de quién lo haga, se califican las situaciones como positivas o negativas, o como fortalezas o debilidades. Por este motivo, siempre resulta interesante mirar los hechos desde otro punto de vista, lo que nos puede dar, por ejemplo, diversas situaciones frente a un problema, o valorar las cosas de diferente manera.

Culminada la sesión, se procedió a realizar una plenaria para evaluar la jornada: inició la psicóloga manifestando su complacencia con la actitud positiva de cada uno de los asistentes, quienes facilitaron mucho el trabajo por la alegría en cada una de las actividades que se desarrollaron, lo que permitió alcanzar todos los objetivos propuestos.

Seguidamente pidió la palabra el Docente 3, quien manifestó que la sesión le había permitido conocer más a algunos compañeros de trabajo, así como reconocer en él la necesidad de mejorar su actitud ante el grupo para que las relaciones interpersonales también puedan ser mejor.

De igual manera el Docente 5 manifestó que le gustaron mucho las actividades realizadas, y que se sintió muy a gusto, además de llevarse ideas para desarrollar con sus alumnos en sus clases.

Finalmente el Docente 2 pidió la palabra y manifestó que estos espacios son necesarios, ojalá con todos los docentes de la Institución, porque este tipo de actividades deja entrever lo importante del trabajo en equipo, de comprender que todos somos diferentes, pero que no es un elemento válido para que las relaciones interpersonales no sean buenas, y que en la medida que las relaciones entre los docentes sean mejores, así también mejorará el desempeño en muchas áreas en la institución.

SESION 2: Límites, Aceptación y Empatía**✓ TEMATICA**

La psicóloga inicia la temática haciendo la siguiente introducción: En un grupo, para que todos y todas se sientan cómodos y seguros es necesario que las personas adultas enseñen a los niños y niñas cuáles son los límites en los que pueden tomar decisiones y cuándo deben recurrir a los adultos.

El docente, además de entregar cariño, tiene, junto a los demás maestros de la institución, como una de sus principales responsabilidades, establecer límites para los estudiantes y velar por que éstos se cumplan, lo que hará mejor en la medida en que los conozca, pues esto le permitirá saber qué exigirles y en qué aspectos guardar un cuidado y acompañamiento especial.

Es importante para que los límites sean respetados que sean entendidos y, para lograrlo, es bueno colocarse en el lugar del niño o la niña y tratar de entender lo que le gusta, lo que le enoja, y, tomando estas cosas en cuenta, establecer una disciplina y reglas claras, darse a la tarea de que los límites que se impongan se cumplan, teniendo en cuenta que en algunos casos será más difícil que en otros.

La ayuda que presta la empatía es que si me pongo en el lugar de mis estudiantes, sabré mejor qué tan fácil o difícil les resultará cumplir con lo acordado y se podrá apoyar a tiempo, estableciendo controles especiales.

✓ CONTENIDOS

- Convivencia sin límites y con límites, debilidades y fortalezas de una u otra situación.
- Reconocimiento de gustos y disgustos propios de un niño o joven.
- Utilidad de los límites: permiten decir NO.

- Familias con y sin límites. Dramatización.
- Disciplinar, cuidar y proteger, la mejor manera de instaurar límites.

✓ **MÉTODOLOGIA**

- Ejercicio corporal. Relajación simple.
- Imaginería: reconociendo gustos y disgustos.
- Exposición en plenaria.
- Exposición teórica breve.

✓ **MATERIALES**

- Tarjetas para escribir.
- Papelógrafo, con papel kraft o papel de envolver.
- Colchonetas.

✓ **DESCRIPCIÓN**

Primera actividad

Nombre: “Convivencia sin límites”

Duración: 20 minutos

Método de trabajo: Caminata, reflexión grupal

Objetivos:

- Reconoceremos la importancia de los límites como medio de normar, coordinar y proteger la convivencia.
- Aprenderemos que cada persona tienen su propia identidad y límites.
- Nos familiarizaremos con el concepto de empatía.

Descripción:

Los participantes se levantaron de sus lugares y comenzaron a caminar todos juntos dentro del salón, sin respetar a los otros y haciendo lo que se les venía en gana, sin considerar si molestaban o no a los demás. En este accionar, se estiraron, reían fuerte, gritaron, se tiraron en el suelo en medio del salón, se empujaron con quien que se les cruzaba, etc. Este comportamiento se hizo durante 5 minutos. Finalizados los 5 minutos, cada participante comentó lo que sintió al interactuar de esta manera.

La psicóloga destacó la importancia de tener límites o normas claras para convivir, y que a cada persona le puede molestar o agradar comportamientos distintos de las otras hacia su persona, dependiendo de sus propios límites. Se dio una breve descripción de lo que son los límites y para qué sirven: Límites: delimitación imaginaria para definir hasta dónde llega mi espacio, dónde hago valer mis derechos y necesidades propias como, por ejemplo, cuáles son las normas de convivencia que considero necesarias para relacionarme cómodamente.

Se culminó la actividad, concluyendo que los límites nos sirven para convivir y protegernos.

Segunda actividad

Nombre: Reconociendo gustos y disgustos

Duración: 60 minutos

Método de trabajo: Imaginería, trabajo grupal e individual

Descripción:

Se orientó a los participantes a que buscaran un espacio en el salón donde se sintieran cómodos..., se recostaran y se acomodaran en la colchoneta, apoyando su cabeza relajadamente, y colocaran sus brazos paralelos al cuerpo. Cuando cada uno hizo lo que se les orientó, cerraron

los ojos, tomaban aire por la nariz y lo botaban por la boca..., lenta y profundamente, y cada vez respirando más lenta y profundamente.

Ya relajados, continuó la psicóloga: Ahora, con esta tranquilidad que nos trajo el aire limpio a nuestro cuerpo y la posibilidad de sentirnos confortables, vamos a imaginar aquellas situaciones que a veces nos ocurren o que nosotros mismos generamos que nos agradan, pueden ser momentos o interacciones que te gustan... piensa en aquello que te gusta... quédate con esa sensación... ahora imagina qué momento o situación te disgusta, piensa en una situación que te desagrada, que no te gusta para nada... poco a poco despídete de esa sensación de desagrado y piensa en tu estudiante que viene al taller... piensa en cómo es y cuáles son las situaciones o momentos que a él o ella le gustan... concéntrate en eso que a él le agrada... ahora piensa en aquello que no le gusta, en una situación que le disgusta o desagrada... quédate con esa sensación... sigue respirando... toma aire y bótalo... siente tu posición en la colchoneta... escucha los ruidos de afuera... y abre los ojos.

Análisis:

El grupo comentó sus experiencias y la psicóloga destacó las diferencias y similitudes en los gustos y disgustos de cada docente con su estudiante. Se enfatizó la diferencia que existe entre cada persona, incluso entre hermanos, que a veces son criados de la misma forma. Se conversó sobre la importancia de conocer lo que nos agrada y lo que nos desagrada, para conocer nuestros propios límites, y de fomentar que nuestros estudiantes también los descubran.

Además, agregó la psicóloga, que resulta necesario ponerse en el lugar del otro, tratando de conocer su manera de pensar y sentir, para facilitar la convivencia y se explicó el concepto de empatía. Se reforzó la idea de que cada persona es un ser individual, único y diferenciado, con derechos y necesidades propias.

Finalmente, se destacó la importancia de tener límites claros en la interacción personal, y que el tenerlos, nos permite saber cuándo decir NO, lo que hace que tengamos una mayor sensación de seguridad y protección.

Tercera actividad

Nombre: Límites según el rol que cumple cada asistente en el aula de clases

Duración: 30 minutos

Método de trabajo: Trabajo grupal

Objetivos: Comprenderemos que los límites dependen del rol que se ocupa en cada instancia

Descripción:

1. Se subdividen los participantes en subgrupos de tres personas.
2. Cada subgrupo escribió en tarjetas los límites que consideraban básicos que tuviera cada asistente en el aula y la institución (alumnos, docentes, rector, coordinador, celador, portero, aseo, líderes de grupo, personero, etc.) y colocaron tantos roles como fue necesario.
3. Cada subgrupo pegó sus tarjetas en un papelógrafo y luego las expuso al grupo.

Análisis:

La psicóloga definió con la ayuda del grupo, los límites que son posibles y los que no lo son, y enfatizó el rol de los maestros y de los estudiantes. Se destaca la importancia de conocer los roles y funciones de cada miembro de la institución, para poder definir los límites en la misma.

Cuarta actividad

Nombre: Límites según el rol que cumple cada asistente en la institución

Duración: 60 minutos

Método de trabajo: Trabajo grupal

Objetivos:

- Apreciaremos cómo cada persona es un ser individual, único y diferenciado, con derechos y necesidades propios.
- Nos identificaremos y conectaremos afectivamente.

Descripción:

Cada participante escogió representar un rol institucional, así: Docente 1 escogió el rol de los Directivos, el Docente 2 escogió el rol de padres de familia, el Docente 3 escogió el rol del Secretario, el Docente 4 escogió el rol de aseadores y el Docente 5 escogió el rol de los maestros en el aula.

Ya definidos los roles, se procedió a realizar la dramatización de una situación, en donde se pusieron en juego los límites de cada uno de los roles en el colegio. Cada uno de los Docentes evidenció sus límites en diversos momentos de la representación, hasta el punto de defenderlos, cuando fue necesario.

Finalmente, culminada la actividad, se comentó en la plenaria los aspectos que facilitaron y los que dificultaron el defender los límites propios en la interacción, y cómo se sintieron quienes representaron los diversos roles, cuando tuvieron que mantener y defender sus límites.

SESION 3: Comunicación Asertiva / Tolerancia**✓ TEMATICA**

La psicóloga introduce en la temática considerando que es imperioso que aprendamos a comunicar lo que sentimos, decir qué nos pasa y hacerlo sin violencia, sin descalificar a los otros o negando las emociones. En la sesión de hoy trabajaremos cómo manifestar adecuadamente las emociones frente a los problemas que se nos presentan con los demás.

✓ CONTENIDOS

- Manejo de emociones.
- Estilos de comportamiento: asertividad como la mejor forma.
- Problemas de nuestros estudiantes.
- Fórmula de expresión emocional PSA: “Yo siento, porque pienso”, componentes de un plan de acción frente a la rabia.
- Consecuencias de nuestras acciones en otras personas.

✓ METODOLOGÍA

- Ejercicio corporal de autocontrol a través de la respiración.
- Modelado.
- Presentación teórica.
- Títeres.

✓ MATERIALES

- Papel y lápiz para cada participante.
- Música suave.

- Tarjetas con estilos de comportamientos.
- Papelógrafo.

✓ DESCRIPCIÓN

Primera actividad

Nombre: “Manejando mis emociones”

Duración: 20 minutos

Método de trabajo: Individual, plenaria

Objetivos: Aprender a reconocer distintas maneras de comunicarnos sin violencia, y la mejor manera de comunicarse sin violencia.

Descripción:

Se le presentó al grupo tres emociones, escritas en cuartos de cartulina y pegadas en el tablero, primero ira, después temor y por último pena. Cada participante, pasó al frente y mostró cada emoción con una manera de caminar, de mover los brazos, de respirar y de pensar, pero, poco a poco fue cambiando las formas expresivas, hasta transformar las emociones negativas en positivas.

Al pasar todos, se realizó una plenaria, en donde manifestaron que no fue fácil el ejercicio, que se sintieron incómodos al representar las emociones negativas, y que les vino a la mente, personas que no son de lo mejor, al hacer movimientos violentos y respirar violentamente.

Segunda actividad

Nombre: Estilos de comportamiento: “Asertividad”

Duración: 20 minutos

Método de trabajo: Individual, grupal, plenaria

Descripción:

Se eligieron tres participantes voluntarios. Cada uno leyó en voz alta una tarjeta con un tipo de comportamiento: agresivo, pasivo y asertivo; cada uno de ellos definió con sus palabras, el tipo de comportamiento que le correspondió. Luego la psicóloga utilizando un diccionario, define los comportamientos para corroborar que la definición es la correcta.

Seguidamente cada asistente manifestó cual de esos comportamientos repetía con mayor frecuencia en su quehacer diario y de qué forma se afectaba y afectaba a los demás con ello.

Finalmente la psicóloga explica que estos estilos no son muy útiles en las interacciones sanas o respetuosas de los derechos humanos propios y de los demás; por ello, el estilo asertivo resulta útil y respetuoso, sobre todo en la interacción dentro de una institución educativa.

Tercera actividad

Nombre: Enfrentando los problemas con nuestros estudiantes.

Duración: 45 minutos

Método de trabajo: Individual, grupal

Objetivos: Aprenderemos cómo enfrentar los problemas con nuestros estudiantes sin dejarnos llevar por nuestras emociones.

Descripción:

Se le entregó una hoja y lapicero a cada docente participante, donde escribió una situación de conflicto que vivió en algún momento con sus estudiantes y qué emoción tuvo frente a ese problema; además, cuál cree que fue la emoción que sintieron sus alumnos en esta misma situación.

Luego se reunieron, cada uno leyó lo que escribió, eligieron una de las situaciones problema comentada, y prepararon una dramatización, donde un Docente hizo de maestro y los

otros de alumnos. Cada uno identificó la emoción predominante al representar su rol, el tipo de comportamiento (pasivo, agresivo, asertivo), y de igual manera, respecto de los alumnos, cuál fue la emoción predominante y el tipo de comportamiento (pasivo, asertivo, agresivo).

Finalizada la actividad, se compartieron criterios en el grupo, donde los docentes respondieron los siguientes interrogantes: ¿Cómo se sintieron representándose a ellos mismos en situaciones tipo? ¿Cómo se sintieron representando a los alumnos? ¿Cuáles son los estilos comportamentales típicos en situaciones problema con los alumnos? ¿Qué les pasó?

Manifestaron que en cierto momento sintieron sentimientos de culpa al caer en cuenta, que en muchas situaciones que han vivido dentro y fuera del aula con sus estudiantes, los han desconocido, no les han prestado la suficiente atención, y en otras ocasiones, han sido hasta agresivos, no sabiendo el efecto negativo que esto produce en sus alumnos. El Docente 5 culmina manifestando que es necesario que los maestros sepan controlar sus emociones ante situaciones con los estudiantes, ya que son los que tienen el conocimiento y la madurez para formar y educar a los chicos, y no pueden nunca ponerse de par a par con ellos. Por esto, continúa, considera muy relevante mantener la empatía con los alumnos, para que ellos se sientan en confianza, y sean capaces de ver en sus maestros, verdaderos guías y orientadores.

Cuarta actividad

Nombre: Expresión de emociones frente a situaciones problema con un alumno

Duración: 30 minutos

Método de trabajo: Método PSA (Pienso, Siento, Actúo)

Objetivos: Elaboraremos un plan de acción frente a la rabia: PSA (Pienso, Siento, Actúo)

Descripción:

Se les explico por parte de la Psicóloga, el proceso PSA para responder a situaciones que generan emociones fuertes (rabia, dolor, pena, miedo, ansiedad): “Yo siento, porque pienso”.

Basándose en la dramatización anterior, se analizó el proceso de sentir, con la fórmula PSA, “yo siento... porque pienso...”, la emoción predominante durante la dramatización de la situación problema. Primero desde los maestros y luego desde los alumnos, lo que permitió entender, cómo la situación pudo ser diferente si las actitudes hubiesen sido igualmente contrarias a las aplicadas, y que para que esto pueda suceder, es necesario tener mucha empatía y asertividad hacia nuestros estudiantes.

SESION 4: Ejercicios prácticos para potenciar el empoderamiento**Actividad No. 1 Taller de empoderamiento****✓ TEMATICA**

Inicia la psicóloga manifestando que esta sesión se trata de una larga serie de ejercicios cuyo objetivo es revisar cuál es el nivel de empoderamiento de cada docente participante, a través de la respuesta de interrogantes puntuales que conducen a ello. Cada propuesta lo invita a pensar sobre él y a analizar sus emociones, sentimientos y vivencias con respecto a los diferentes temas abordados. La mecánica consiste en responder en las hojas entregadas cada interrogante planteado. Se recalcó que lo importante es que la escritura proporcione un encuentro consigo mismo, un espacio propicio para construir la mismidad.

✓ CONTENIDOS

- Autoestima
- Los errores
- El control
- Las decisiones

✓ METODOLOGÍA

- Presentación teórica.
- Responder preguntas planteadas por temáticas individualmente.
- Socialización en plenaria.

✓ MATERIALES

- Papel y lápiz para cada participante.

- Fotografías personales.
- Música suave.
- Video-beam y portátil.

✓ **DURACION**

180 minutos

✓ **DESCRIPCIÓN**

Cada docente revisó varias fotografías suyas de distintas etapas de su vida y, a partir de ellas, y de rememorar eventos vividos, comenzaron a responder la siguiente guía de preguntas:

¿En cuál de estas etapas de tu vida te sentiste mejor? ¿Por qué?

¿En cuál te sentiste peor? ¿Por qué?

¿Qué te habría gustado que hubiese sido distinto?

¿Cómo estás ahora?

¿Qué te gustaría cambiar?

Utiliza este espacio para anotar otras reflexiones relacionadas con la historia de tu vida.

Signos de Autoestima

¿Qué contribuye a elevar tu autoestima y qué a rebajar tu autoestima?

¿Qué cosas valoran las y los demás de tu persona, y qué cosas señalan como defectos?

¿Qué cosas valoras de tu persona y qué cosas te parecen defectos?

¿Cuáles son tus fortalezas?

¿Cómo te sientes siendo fuerte?

¿Cómo te ven las y los demás en relación a tus fortalezas?

¿Hay congruencia con la imagen que proyectas?

¿Cuáles son tus debilidades?

¿Cómo te sientes siendo débil?

¿Proyectas esa imagen frente a las y los demás?

¿Cuáles son las fortalezas de tus debilidades?

Presta atención a los pensamientos que te rondan en la cabeza. Comienza a pronunciar esos pensamientos, intenta decirlos en voz alta, como si estuvieras hablando con alguien.

¿Cómo es tu voz, fuerte o débil, clara o confusa, severa o dulce, enjuiciadora, quejosa, enojada o suplicante, etc.?

¿Suenas esta voz como la de alguien a quien conoces?

Imagina que le dices estas mismas palabras a otra persona. ¿Cómo se las dirías? ¿Sonarían igual?

¿Cómo te sientes cuando le hablas a esa persona? ¿Contesta esa persona a lo que tú le dices? Por un momento, vive esta experiencia.

¿Cómo tomas tus decisiones?

¿Te cuesta tomar decisiones? ¿Por qué?

Cuando estás ante la situación de tomar una decisión, ¿qué haces? Lo consultas con alguna persona de confianza, lo piensas y luego decides...

Una vez que tomas la decisión, ¿cómo te sientes?

¿Te siguen inquietando las otras opciones?

¿Qué significa para ti cometer errores?

Cuando cometes un error, ¿cómo lo vives?

¿Aprendes de él o simplemente te recriminas?

¿Te sientes controlador?

Si es así, ¿qué te provoca ese control?

¿Sobre quién lo ejerces? ¿Cómo?

Tener todo controlado, ¿te da mayor seguridad?

¿Sabes decir “NO”?

Reflexiona sobre alguna ocasión en que dijiste “sí” queriendo decir “no”. Revive aquella situación. ¿Por qué lo hiciste?

¿Qué habrías ganado si hubieses dicho “sí”?

¿Qué ganaste diciendo “no”?

¿Sabes recibir un “NO”?

¿En qué circunstancias te han dicho o te dicen “no”?

¿Cómo te sientes cuando a te dicen “no”?

¿Cómo te manejas con la culpa?

¿Qué te hace sentirte culpable?

¿Cuándo fue la última vez en que te sentiste culpable? ¿Frente a quién/quienes?

¿A qué atribuyes ese sentimiento de culpa?

¿Existe para ti alguna diferencia entre “sentirte culpable” y “sentirte responsable”?

Al terminar todos los participantes, se realizó una plenaria para que cada uno manifestara sus emociones al momento de responder la guía. Inicialmente hubo total silencio, ya que ninguno quería iniciar, se notaban hasta, cierto punto, consternados, impactados.

Luego de una motivación de uno de los docentes investigadores, comenzó su intervención el Docente 2, quien manifestó que hacía mucho tiempo no tenía un espacio para mirar dentro de sí, que las ocupaciones en el colegio en su casa, los problemas diversos que tiene, no le daban cabida a esto; dijo sentirse desahogado consigo mismo, que trató de ser lo más sincero posible en

sus respuestas y esto lo había ayudado a recordar muchas cosas buenas y negativas que ha vivido y la forma de afrontarlas.

Continuó el Docente 5, apoyando a su interlocutor y agregando que el ejercicio lo había ayudado a reconocer en él fortalezas y debilidades que a menudo no se percata y que nadie, sólo él, es capaz de conocer y mejorar, no sólo en el colegio, sino en su vida personal, con su familia.

El Docente 1, quiso participar, y su voz se quebró, y con lágrimas en sus ojos, se disculpó con el grupo, manifestando que el mirar las fotografías que trajo, había recordado algunas situaciones muy felices pero también otras muy tristes, y que quizás no había vivido algunas que lo afectaron tanto, y nunca lo había aceptado, y quizás eran el origen de algunas actitudes que hoy tiene frente a compañeros y estudiantes. Ya más calmado, logró decir que estaba muy agradecido con todo lo realizado, porque sentía un crecimiento dentro de él, y un cambio en su trabajo con los estudiantes, en tan poco tiempo.

Los Docentes 3 y 4, consideraron que mucho se había dicho, y que sólo agregaban, que se sentían tan motivados que buscarían la forma de seguir capacitándose, sobre todo en aspectos de investigación, para no solo mejorar su quehacer laboral, sino crecer como personas, como padres, hermanos, hijos, amigos... y felicitaron a los docentes investigadores por lo realizado.

Actividad No. 2 Capacitación sobre el Modelo Pedagógico “Enseñanza para la Comprensión”

✓ TEMATICA

Principales postulados teóricos del modelo pedagógico denominado ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

✓ CONTENIDO

- Tópicos generativos
- Metas de comprensión
- Desempeños de comprensión
- Valoración continua

✓ METODOLOGIA

Activa – Participativa a través de exposición catedrática y luego seminario francés.

✓ MATERIALES

- Video beam
- PC
- Tablero
- Marcadores

✓ DURACION

120 min.

✓ DESCRIPCION

Se inicia la actividad, verificando la asistencia de todos los docentes de la Institución. Acto seguido, se realiza una oración colectiva y finalizado este momento de reflexión, toma la palabra uno de los docentes investigadores e inicia la exposición sobre los postulados teóricos del modelo pedagógico que se aplica en la Institución, utilizando para esto, unas diapositivas organizadas preestablecidamente. Los contenidos de las temáticas fueron:

- LOS TÓPICOS GENERATIVOS

Son los contenidos, temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante.

Sus características son:

- Son centrales para uno o más dominios o disciplinas.
- Suscitan la curiosidad de los estudiantes.
- Son de interés para los docentes.
- Son accesibles.
- Ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones.

○ LAS METAS DE COMPRENSIÓN DE LAS UNIDADES

Son los procesos, conceptos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia donde habrán de encaminarse.

Sus características son:

- Identificar los conceptos, los procesos y las habilidades que deseamos que nuestros estudiantes comprendan.
- Se enfocan en los aspectos centrales del Tópico Generativo.

○ DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas, ayudando a desarrollar y a demostrar la comprensión. Tienen el propósito de crear algo nuevo, que les exige ir más allá de la información, expandiendo y aplicando lo que ya saben.

Características claves de los Desempeños de Comprensión:

- Usar sus conocimientos previos.

- Exigen que los estudiantes muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se torne visible.
- Permiten construir y demostrar la comprensión de los estudiantes.

- VALORACIÓN CONTINUA

En el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión la valoración continua es el proceso que permite brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los estudiantes, de modo tal, que permita mejorar sus próximos desempeños.

Los criterios para valorar cada Desempeño de Comprensión deben ser:

- Claros: Explícitamente al comienzo de cada Desempeño de Comprensión.
- Pertinentes: Estrechamente vinculados a las Metas de Comprensión de la Unidad.
- Públicos: Todos en la clase los conocen y los comprenden.

La retroalimentación debe proporcionar con frecuencia, el inicio hasta la conclusión de la unidad junto con los Desempeños de Comprensión, de manera formal y planeada (tal como la retroalimentación sobre las presentaciones) e informal (como responder a los comentarios de un estudiante en las discusiones de clase). Debe proporcionar información, en cuanto al resultado de los desempeños previos y la posibilidad de mejorar los futuros desempeños. También informa sobre la planeación de las clases y actividades siguientes.

4.5 Reflexión sobre el plan de acción

Reunido el grupo de discusión, se dio inicio a la reunión, con una acción de gracias; seguidamente, un docente investigador escribió en un papelógrafo cuatro interrogantes para orientar la reflexión:

- ✓ ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí y para el grupo?
- ✓ ¿En qué hemos mejorado o cambiado?
- ✓ ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma?
- ✓ ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado?

Pidió la palabra el docente 4, quien manifestó que en buen momento llegó a la institución esta propuesta, ya que durante muchos años estuvo realizando su trabajo considerando que estaba bien hecho, pero desconociendo que en tantos temas tenía falencias, que no solo afectaba su trabajo y la enseñanza a los estudiantes, sino a toda la institución.

De igual manera el docente 3 empalma la conversación y afirma vehementemente, que a través del desarrollo de la investigación, desde el mismo momento en que inició el trabajo con el grupo de discusión, ha sentido la necesidad de mejorar no solo en su trabajo de aula y en la institución, sino también como persona, en su familia, en su desempeño en otros roles; siente que ha vivido muchos años en una zona de confort, muy cómodo, y en ningún momento encontró los espacios para reconocerlo y mucho menos para cambiarlo; se escucha en el instante un aplauso general, y el docente 4 se levanta y da un abrazo al docente 3, y le manifiesta que es visible su cambio, no sólo observado entre compañeros, sino en los conceptos de los estudiantes y directivos.

Pide la palabra el docente 1, manifestando que se observa un cambio en el quehacer general de la institución, sobre todo en el trabajo de cada uno de los asistentes, quienes han cobrado liderazgo en actividades dentro y fuera del aula, en cada una de sus áreas específicas, generando

ideas y proyectos de aula, que han generado una nueva actitud y riqueza en las relaciones no solo entre ellos y los estudiantes, sino entre todos los docentes.

Continúa el docente 5, señalando que siente que el ejercicio de su labor ha mejorado a partir de acciones puntuales como el cambio de actitud ante la planificación de cada una de las actividades que desarrolla en los grados a su cargo, que anteriormente quizás por desconocimiento o por tener un trabajo hecho, se presentaban en su hora muchos inconvenientes con los estudiantes y al iniciar el trabajo con el grupo de discusión se dio cuenta que esos inconvenientes eran el producto de cierta improvisación en su trabajo, cosa que ya ha cambiado, porque además estar planificando, se dedica a profundizar y buscar formas para hacer de su hora de clase un momento ameno y alegre para los estudiantes, que comprendan la importancia de lo que ven y cómo pueden cambiar a partir de ello.

Nuevamente se escuchan aplausos y pide la palabra el docente 2, quien manifiesta que para todos los presentes y para la mayoría de los docentes de la institución, a partir de comentarios que ha escuchado en reuniones de profesores formales e informales, en los descansos o a través de diálogos sostenidos en redes sociales, se observa un cambio muy positivo en el quehacer general de la institución, en cada una de sus sedes, hay una nueva actitud a partir de los resultados de la investigación desarrollada, porque no sólo los ha tocado a ellos, a los docentes focalizados, sino que cada uno de los demás docentes se ha dedicado a mirar introspectivamente su quehacer, y está encontrando la necesidad de cambiar aspectos que pudiesen ser mejor y aportar más elementos de cambio que redundan al fin y al cabo en la mejora de las acciones que se realizan con los estudiantes, que son al fin y al cabo, los más beneficiados con el liderazgo de los docentes.

Empalma el docente 4, afirmando nuevamente, como lo hizo en la última sesión, que la investigación permitió develar la necesidad de profundizar más en la investigación educativa en la institución, por parte de cada uno de los docentes, no solo los presentes, sino de toda la asamblea de docentes del colegio, ya que es la investigación la que permite, primero observar diversas problemáticas en el aula y en la comunidad en general, y segundo, aplicar estrategias acertadas para su posible solución, situación ésta que redundaría en múltiples eventos positivos para la institución y la educación en general.

Igualmente para el docente 1, son investigaciones como ésta la herramienta que todos los docentes necesitan para mejorar su quehacer en el aula, siendo puntual al afirmar que al cobrar liderazgo en sus acciones, al sentir empoderamiento por su papel en el colegio, ha sentido que ha mejorado como persona, que ha mejorado en su sentir la escuela; y de esta misma manera, investigaciones de otra índole en la institución, en cada área del saber, podrían aportar nuevos y valiosos elementos de mejora. Culmina diciendo que el desconocimiento de la forma como se investiga en educación, que muchos docentes cometen errores y hacen de su labor, una labor pasiva, irreal, fuera de contexto y muchas veces utópica, al guiarse por hechos preestablecidos que no son producto de la realidad vivida y sentida. Y termina su intervención manifestando que será la primera en hacer algún estudio sobre investigación educativa.

Es claro para los docentes investigadores, que el impacto de la investigación fue el esperado en cada uno de los miembros del grupo de discusión, quienes han manifestado su alegría al observar cualquier cantidad de cambios en su práctica de aula, a partir de haber cobrado liderazgo en su vida, en su accionar social y en su vivencia en la escuela. Consideran que cada una de las actividades realizadas en el desarrollo del plan de acción, y que iban orientadas a mejorar aspectos como el trabajo en equipo, el carisma, el liderazgo y

empoderamiento, así como la comunicación y el clima organizacional, fueron pertinentes, porque además de hacerlos realistas con relación a deficiencias que afectan fuertemente el desempeño de todos los estamentos institucionales, sobre todo el estamento docente, los hizo también considerar lo urgente del mejoramiento de estos aspectos; y que los factores del liderazgo transformacional trabajados, fueron la oportunidad para potenciarse mejor como personas y como maestros. Además, que toda esta situación tan positiva, se reflejará en los desempeños de los estudiantes en un lapso de tiempo no tan extenso, así como en el índice de calidad de la institución.

Así mismo, queda un elemento propicio para la re-planeación en una nueva espiral de cambio, siendo el detonante de la misma, la necesidad de conocer y aplicar la investigación educativa en los diversos eventos desarrollados en la institución, como garantía de que los procesos parten de una verdadera necesidad problémica y con necesidad de cambio.

Capítulo 5. Discusión

En el estudio denominado “Liderazgo Transformacional: estrategia para mejorar la práctica docente en el aula”, se encuentra la siguiente discusión:

Los resultados de la entrevista en la primera subcategoría considerada para mejorar, *Trabajo en equipo*, y que se encuentran contenidos en la Tabla 4, reflejaron claramente una convergencia en las respuestas a los dos primeros interrogantes, ya que entre los docentes focalizados existen relaciones asertivas y en buenos términos, además consideraron que el trabajo mutuo y de apoyo, los conduce a obtener mejores desempeños en su propio trabajo, en el de los estudiantes, y en general, para toda la Institución. Sin embargo, en la caracterización de las prácticas de los docentes, se encontró que muy pocos mostraron acciones que reflejan un trabajo en equipo.

Esta divergencia entre lo que se observó en las prácticas docentes y la entrevista a los focalizados, muestra una incoherencia entre el concepto sobre el trabajo en equipo y la realidad de sus prácticas, y en general, en su desempeño dentro de la institución, dado esto quizás, por querer mostrar frente al docente investigador, que es su compañero de trabajo, una buena impresión sobre su criterio de valor del trabajo en equipo, o desde otra mirada, que los docentes focalizados realizan su trabajo en la institución desde su consideración individual, de que hacen bien las cosas y comparten con sus compañeros de trabajo, pero, desconocen a ciencia cierta, aquellas acciones que apuntan a alcanzar los logros del colectivo.

La situación descrita sobre la interactividad de los docentes en la Institución objeto de estudio, es contraria a las características de los líderes transformacionales, quienes según Bass y Avolio (2006), siempre buscan la forma de interactuar y propenden por el crecimiento de todo el colectivo.

De igual manera, Bass y Riggio (2006) reafirman lo anterior, cuando aseguran que el líder transformacional tiene gran influencia sobre los integrantes del grupo, motivando en ellos el cambio de manera conjunta, buscando siempre la colaboración entre todos.

Así mismo, Omar (2011) plantea que este tipo de liderazgo estimula, incentiva y motiva a las personas a tomar conciencia de la importancia del trabajo en equipo dentro de las instituciones.

Además de lo anterior, ninguno de los docentes entrevistados recordó los objetivos planteados en la Filosofía de la Institución, lo que lleva a inferir, la falta de compromiso de los docentes con la visión institucional y los logros colectivos, situación que contrasta con el concepto de Bass y Avolio (2006), para quienes el líder transformacional eleva la motivación de todos y los llena de optimismo ante la visión institucional.

Se observa claramente que para los autores mencionados, es relevante fomentar el sentido de propósito y de orientar a los miembros de la institución hacia la consecución de objetivos comunes, identificados con valores afines a la visión institucional, además de propender por el espíritu de colaboración.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que los docentes focalizados, no sólo tengan la intención de trabajar en equipo, sino que este deseo debe estar apoyado en metas conocidas, claras y precisas, que orienten su quehacer. El desconocimiento de los objetivos institucionales causa en cierta forma, que las acciones emprendidas por ellos sean aisladas y busquen solo alcanzar metas personales, no apuntando al colectivo, al mejoramiento de la institución y de todos sus estamentos, como quedó claro en la última pregunta de esta subcategoría, en la cual hubo disparidad entre los docentes al ser consultados, si tenían en cuenta o no, las contribuciones de sus compañeros cuando iban a tomar alguna decisión en su trabajo.

En la segunda subcategoría considerada para mejorar, es decir, *Liderazgo / Empoderamiento*, y cuyos resultados se reflejan en la Tabla 5, hubo una total divergencia en las respuestas de los encuestados, quienes al preguntarles sobre su conocimiento del horizonte institucional y la forma de manifestarlo en sus relaciones, se notó en sus respuestas un desconocimiento sobre el tema, que refleja una falta de empoderamiento y liderazgo. Además, coincide con el hallazgo encontrado en la caracterización de la práctica docente, donde se observó muy poca disposición para promover cambios que inducen al mejoramiento institucional y falta de compromiso para motivar a los demás a la consecución de metas comunes.

Estas divergencias pueden estar dadas por diversos motivos, siendo uno la generación de zonas de confort en la praxis de algunos docentes que ya están cerca de la edad de retiro forzoso, es decir, tienen alrededor de 40 años de estar desempeñando el mismo cargo y orientando las mismas asignaturas, quienes no le dan relevancia a realizar su quehacer, cargado de acciones de liderazgo que hagan lectura de la educación del siglo XXI y sea acorde al modelo pedagógico institucional, sino que se conforman con el “dictar clase”, aún sumidos en tendencias tradicionales, ya desgastadas en la actualidad, que generan a decir verdad, apatía en los estudiantes.

Otra posible causa es el desconocimiento del quehacer propio de un docente líder, que está cargado de acciones de instrucción, modelación, empoderamiento, organización curricular, manejo de estrategias didácticas y pedagógicas, entre otras, en un alto número de docentes que laboran en la institución objeto de estudio, quienes ostentan títulos profesionales diferentes a los propios de cada disciplina, como por ejemplo ingenieros, técnicos, economistas, administradores de empresas y periodistas, quienes han llegado a la labor docente por cuestiones burocráticas,

bajo esferas de contratación volubles, sin estabilidad laboral, y se dedican a “dictar la clase”, sólo cumpliendo en parte, desde sus fortalezas profesionales.

La situación descrita está muy alejada del planteamiento de Elmore (2008), quien considera que el verdadero liderazgo transformacional adquiere su valor, cuando se pone en práctica, cuando el líder, en este caso el docente, es capaz de cumplir con sus responsabilidades. Es una responsabilidad prioritaria para todo docente, conocer el norte hacia donde se dirige la Institución donde labora, porque es su faro, la luz que guía todo su quehacer.

El desconocimiento del horizonte institucional por parte de los docentes, se enmarca en una crisis ética, que se aleja aún más del criterio de Bass y Avolio (2006), para quienes la ética en el liderazgo transformacional se caracteriza por prácticas de altos estándares morales y éticos. Y en ese sentido, agrega Riggio y Lee (2007), en el liderazgo transformacional la ética debe mirarse como algo externo a la dimensión emocional, ya que implica ciertas competencias como el actuar correctamente, siempre adherido a los valores y a líneas de conducta valoradas en lo social.

De igual forma, Leithwood, Mascal y Strauss (2009), agregan que el líder transformacional debe tener una alta capacidad de adaptabilidad y de reorientar su acción, respondiendo a los cambios del entorno, pero siendo coherente, algo que inspira aún más a sus compañeros y seguidores. Más aún, la coherencia del líder transformacional, en este caso los docentes, va de la mano con las líneas administrativas, que son en educación, la misión, visión y filosofía institucional, así como los valores que se promulgan en ella.

Es necesario y relevante que los docentes se empoderen de la institución donde laboran, de su filosofía, que sean líderes de su propia práctica, y para ello deben comenzar por introyectar, sentir, palpar, la misión y visión institucional, ser partícipes en cada proceso vivenciado en el día

a día, dentro y fuera del aula, de otra forma, su labor será insípida, sin gusto, sin razón de ser, ya que el deber ser de cada docente parte de su responsabilidad personal, haciendo gala de la máxima kantiana “el deber por el deber”, pero desde el “SER docente”.

En la tercera subcategoría considerada para mejorar, es decir, el *carisma*, se observó en las respuestas a las preguntas planteadas y consolidadas en la Tabla 6, que los docentes permiten que acciones tradicionales como el manejo de la disciplina rígida, aún persistan en su quehacer en el aula, situación que afecta las relaciones con los estudiantes; coincidiendo esto con el resultado de la caracterización de la práctica de aula en sus ítem 6 y 7, donde sólo 15 docentes promovieron acciones tendientes a que sus estudiantes obtuviesen resultados de excelencia, y tan sólo 18 docentes, demostraron un alto nivel de empatía al momento de compartir conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados.

Lo anterior permite inferir, que algunas acciones de los docentes en la Institución Loma del Bálsamo, difieren de criterios y características propias de un líder transformacional, como es la *orientación a las personas*, la cual para Bass y Avolio (2006), permite responder a las necesidades de sus seguidores, como alguien que se preocupa por ellos y está atento a salir en su ayuda cuando lo necesitan.

Para alcanzar lo planteado por los autores en el párrafo anterior, el docente líder, le da relevancia a la comunicación para estar enterado de la situación de vida de sus seguidores, generando de paso, empatía desde su acción hacia ellos, y obteniendo una mejor contribución individual de su parte, ya que se encuentran motivados y con buena voluntad para hacerlo.

En ese sentido, Velásquez (2006), considera que la orientación a las personas amerita la concreción de una excelente interacción entre el líder transformacional y sus seguidores, en este

caso los docentes y sus estudiantes, ayudándolos en sus necesidades oportunamente; de hecho, aquí se estrechan las relaciones, pero de manera respetuosa y responsable.

Y finalmente, ampliando este concepto, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), plantean que en el liderazgo transformacional, se obtienen mejores ganancias competitivas, en la medida que los miembros de la empresa por esa atención que reciben, se encuentran muy motivados, y en este sentido, conforman un activo quizás más importante que los bienes y servicios de la empresa. Al equiparar esto con el proceso educativo, resulta entonces, que los estudiantes se motivan aún más cuando los docentes los atienden, los escuchan y comprenden, lo que genera mejores desempeños en ellos.

Además de estos planteamientos, es pertinente abordar los criterios de *motivación e inspiración*, que aportan mejores elementos de formación que el manejo de la disciplina vista desde la perspectiva de los docentes focalizados, y conlleva a mejores desempeños en los estudiantes. En este sentido, Bass y Riggio (2006), consideran que el líder transformacional inspira, motiva y estimula a los que lo rodean; despierta en ellos un espíritu de grupo, de equipo, y los insta al compromiso hacia logros colectivos.

De igual forma, Mendez (2009) se refiere al éxito del líder transformacional cuando logra cambiar la base motivacional de las personas sobre las cuales opera, buscando elevar su deseo de autorrealización., promoviendo de esta forma el desarrollo del grupo y las organizaciones.

El carisma también se enriquece desde la *influencia idealizada*, característica propia de un líder transformacional. Según la opinión de Bass y Riggio (2006), el líder transformacional es muy influyente en sus seguidores, genera acciones ideales, es respetado y admirado, ya que lo ven como alguien en quien poder confiar, que no es arbitrario.

Así mismo, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), consideran que el líder transformacional ejerce mucha influencia en sus seguidores, pero a través de relaciones basadas en el respeto, lo que le permite en determinadas circunstancias motivar cambios, así sean radicales, pero que por esa influencia, siempre obtendrá el apoyo de sus seguidores, quienes ven seguridad en él y en sus propuestas.

Todo este entramado teórico, aporta elementos a los docentes focalizados en la investigación, y pueden llevarlos a mejorar su carisma y entrega en la práctica con sus estudiantes, a darle otra mirada a aspectos como la disciplina, que no debe ser vista como esa herramienta de opresión y control, sino que a partir de acciones motivadoras y estimulantes, logren influir positivamente en el comportamiento y actitudes de los alumnos, que seguramente, les dará mejor resultado, a partir de un liderazgo comprometido.

En la cuarta subcategoría considerada para mejorar, es decir, *comunicación y clima escolar*, se observa en las respuestas a las preguntas planteadas y consolidadas en la Tabla 7, que no existe un criterio unificado y positivo con relación a la comunicación entre los docentes, no solo entre el mismo estamento, sino entre ellos y los demás miembros de la comunidad, ya que, al responder que no tienen buenas características como receptores, es decir, que no son buenos escuchando, demuestran que no generan una buena ecuación comunicativa, y que su mayor fortaleza es la de ser emisores.

Uno de los factores del liderazgo transformacional que sustenta la necesidad de mejorar este aspecto, es la *tolerancia psicológica*, la cual, según Bass y Avolio (2006), se refiere al estímulo del líder hacia sus seguidores para aceptar la crítica de los demás. Para esto, el líder transformacional utiliza como recurso el sentido del humor para bajar las tensiones que se

presentan muchas veces ante un conflicto, y que afectan hasta cierto punto, las relaciones humanas y laborales.

De igual forma, Bass y Riggio (2006), agregan que, el líder transformacional debe ser capaz de entender sus propios errores y superarlos, para así ejemplificar a sus seguidores, tratando sin dramas y tapujos situaciones conflictivas, siendo tolerante y estimulando el sentido del humor, para crear ambiente y climas laborales afectivos y amenos, que propicien el normal desarrollo de las actividades laborales. Más allá de tratar de evitar conflictos, que a ciencia cierta en grupos humanos no son excluyentes, el líder transformacional debe generar en sus seguidores altos niveles de tolerancia, que les permita comprenderse y comprender a los demás.

Se concluye el aparte de la discusión de los resultados de la entrevista aplicada, siguiendo a Coronel (2005), citado por Maureira y Rojas (2013), quien considera que darle una mirada al docente como líder, es una oportunidad para analizar e indagar sobre la situación del maestro en la escuela, a la promoción de la toma de decisiones compartidas y el trabajo en equipo, a las interrelaciones entre directivos y docentes, el desarrollo profesional del colectivo y la propia organización escolar.

Se continúa la discusión, dando una mirada a los resultados de la caracterización de la práctica de aula, en la cual, el aspecto relacionado a la planificación resultó ser uno de los más débiles. Es pertinente valorar aportes como el de Betancourth Naranjo (2013), quien en su investigación “La práctica docente y realidad en el aula”, cita a Esquivel Campo y González Castro (2008), y definen la práctica docente como aquellas actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza, para favorecer el aprendizaje de quienes tienen necesidades de formación.

La planificación es fundamental en el concepto de los autores, y es parte integral de las estrategias de enseñanza para Anijovich (2010), quien afirma que son aquellas decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Así mismo, Meirieu (2001) habla de “la reflexión estratégica”, que no es más que la acción de planificación de estrategias muy puntuales, para reconocer como se va a interactuar con los objetos de enseñanza.

En este sentido, complementa Anijovich (2010), cuando manifiesta que para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es necesario que se generen ciclos de reflexión, praxis, revisión y modificación de las estrategias de enseñanza. Vemos así, que el maestro aprende primero a partir de una buena planificación, y luego, de la toma de buenas decisiones en su práctica de aula, para finalmente reflexionarla y ser capaz de construir nuevas intervenciones.

Con relación a los resultados del plan de acción desarrollado, y que se reflexionó en el seno del grupo de discusión, se observó una gran satisfacción por parte de los docentes focalizados, quienes reconocieron ampliamente lo valioso de las actividades desarrolladas en beneficio no sólo de su quehacer, sino el de toda la institución, observándose aquí claramente la afirmación de Murillo (2006), cuando dice que una acción del liderazgo transformacional es conllevar a la transformación de la labor docente.

Los docentes consideran además que han mejorado en su trabajo de aula, el cual se dedican a planificar siguiendo los lineamientos curriculares y orientaciones institucionales, acción que no realizaban y que era quizás la causa de la improvisación y falta de orden en su trabajo, elementos éstos relevantes en la labor pedagógica del maestro para Anijovich (2010).

Así mismo, manifestaron que tienen una nueva actitud, son más felices, dedicados, con ganas de hacer las cosas, y hasta han cambiado a nivel personal en sus relaciones con los demás

y en su propia casa. Esto lo reflejan con una nueva actitud en su interacción con los estudiantes y compañeros de trabajo, que ha propiciado la generación de diversos proyectos de aula en las asignaturas que orientan y que han hecho de su labor, un espacio más agradable, ameno y productivo. Coherente todo esto con el concepto de Velásquez (2006) cuando afirma que el líder transformacional tiene una excelente interacción con sus seguidores.

Surge de la reflexión de los resultados del plan de acción, la necesidad de capacitar a los docentes en investigación educativa, manifestado esto ampliamente por todos los docentes en el grupo de discusión, ya que además de tener un alto número de docentes con profesiones distintas a la licenciatura, quienes desconocen totalmente este tema, también hay que tener en cuenta que hay otro grupo numeroso de docentes, que a pesar de tener años de experiencia, no se han actualizado y no aplican principios investigativos en su quehacer.

Luego de analizar los resultados obtenidos con relación a la práctica docente en el aula y de la aplicación de una serie de actividades a través de un plan de intervención a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional, se encuentra que lo sostenido por los autores de esta teoría administrativa, se aplica en la presente investigación, en la medida que se fortaleció no sólo el trabajo en el aula, sino el quehacer institucional, a partir de la labor transformadora de docentes con rasgos de liderazgo potenciados y con el ánimo de elevar aún más, estas capacidades, a partir de formaciones permanentes.

Conclusiones

Finalizado el presente estudio, se concluye que:

Los instrumentos aplicados permitieron caracterizar la práctica de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo, dando como resultado bajos desempeños en las subcategorías trabajo en equipo, liderazgo / empoderamiento, carisma y, comunicación / clima escolar.

El grupo de discusión conformado por los docentes focalizados, planteó y desarrolló un plan de mejoramiento estructurado con actividades basadas en acciones propias del Liderazgo Transformacional, el cual permitió generar motivaciones en los docentes que los llevaron a participar, contribuir y a transformar la cultura escolar, así como aumentar su capacidad individual y colectiva para resolver situaciones problema. Además, mejoraron sus habilidades comunicativas y el carisma, generando un mejor clima laboral, más ameno y afectivo.

De igual forma, los docentes enriquecieron el proceso evaluativo, dándole un mejor uso a los recursos didácticos y aplicando estrategias pedagógicas en el aula, mucho más diversas y enriquecedoras para los estudiantes.

Los docentes comprendieron la importancia de trabajar en equipo, además de reconocer la necesidad de actualización como elemento necesario para el mejoramiento de su quehacer, en especial, aquellas temáticas relacionadas a la investigación educativa y su valor para la labor docente.

Con fundamento en los planteamientos anteriores, se puede afirmar que el Liderazgo Transformacional conllevó a un mejoramiento en la práctica de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo, en el Municipio de Algarrobo, Magdalena.

Recomendaciones

Las recomendaciones planteadas en el estudio Liderazgo Transformacional: estrategia para mejorar la práctica docente en el aula, fueron:

Es relevante continuar este tipo de trabajos para valorar el aporte de teorías como el Liderazgo Transformacional en el quehacer docente en las instituciones educativas.

Es pertinente que continúen las reuniones del grupo de discusión resultante en este estudio, para ventilar nuevos planes de acción fundamentados en el Liderazgo Transformacional, que conlleven a reforzar el trabajo realizado.

Además, ampliar a todos los docentes de la I.E.D. Loma del Bálsamo, la aplicación de los planes de acción que pudiesen surgir del grupo de discusión, para generar una mentalidad generalizada sobre la necesidad de liderazgo transformacional en la práctica de aula.

De igual forma, motivar a los docentes no licenciados de la planta de personal de la Institución, sobre la necesidad de capacitarse en estudios pedagógicos.

Generar en todos los docentes de la Institución, la necesidad de profundizar en investigación educativa como factor preponderante en el mejoramiento de las prácticas de aula, el quehacer personal y del proceso educativo en general.

Socializar la experiencia positiva de esta investigación en otras instituciones educativas, que conlleve a generalizar la visión de líder transformacional necesaria en todos los docentes.

Incluir en el calendario académico institucional, espacios de reflexión sobre la práctica de aula, a partir del encuentro de pares, que conlleve a encontrar puntos de convergencia y enriquezcan el quehacer docente en general.

Re-planear un nuevo espiral de investigación a partir de la necesidad generalizada en los docentes focalizados, sobre el efecto de los procesos de investigación en su quehacer.

Referencias

Agustín Tirado, G. (2014). Liderazgo docente y disciplina en el aula. (Tesis de pregrado).

Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.

Alvarado, C. (1997). *If leadership was everyone's domain. Inm taking the lead: Investing in early childhood leadership for the 21st century*. Boston, MA: WheelockCollege.

Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, p. 9–32.

Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. y Avolio, B. (2006a). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto, California, EEUU.

Bass, B. y Riggio, R. (2006b). *Transformational leadership Mahwah*. EEUU: Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers.

Betancourth N., C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.

Bolívar-Botía, A., (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, (3), 79-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

Bracho P., O. y García G., Jesús. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el Liderazgo Transformacional. *Telos*, vol. 15(2), 165-177.

Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.

Colás Bravo, P. y Otros. (1999). *Metodología de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.

Conde Hernández, M., Frías Sierra, O. y Rico Ballesteros, R. Análisis de narrativas en la comprensión de las prácticas del docente universitario. *Opción* [en línea] 2015, 31 [Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571013>> ISSN 1012-1587

Conger, J. y Riggio, R. (2007). *The practice of leadership. Developing the next generation of leaders*. EEUU: Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 471-490.

Díaz Céspedes, L. (2014). *El Liderazgo Transformacional en el Colegio Parroquial San José de Fontibón, como un factor de mejoramiento de los procesos escolares*. (Tesis de maestría). Colegio Parroquial San José, Bogotá, Colombia.

Ebbutt, D. (1983). *Educational action research: some general concerns and specifics quibbles*. Cambridge, Estados Unidos. CIE.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. Recuperado de:

<http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>,

<http://www.oecd.org/dataoecd/32/57/44375122.pdf>.

Gaitán, N. y Ramirez, O. (2000). *Recopilación: A propósito de la Didáctica*. Bogotá D.C.:

Edición Centro Universidad Abierta.

González, O. y Otros. (2013). Características del Liderazgo Transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *Telos*, Vol. 15(3), 355-371.

Gordon, R., Kane, T. & Steiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Guazmayán, R. y Ramirez, R. (2000). *Elementos conceptuales para la formación de docentes: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP)*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, EAQ*, 32 (1), 5-44. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249684489_Reassessing_the_Principal's_Role_in_School_Effectiveness_A_Review_of_Empirical_Research_1980-1995

Hallinger, P. y Heck, R. (2009). *Distributed leadership*. En Harris, A. (Ed.), *Different perspectives*. Netherlands: Editorial Springer.

Hanushek, E. & Rivkin, F. (2006). Teacher quality. In E. Hanushek & F. Rivkin (Eds.),

Handbook of the economics of education (Vol. 2), 1052-1075.

Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. London: Editorial Springer.

Harris, A., (2008) "Distributed leadership: according to the evidence". *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Iss: 2, pp.172 – 188. Doi:
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>

Hernández-Sampieri, Roberto (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Horn Küpfer, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados del aprendizaje. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma, Madrid, España.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). Informe resultado de Pruebas Saber 2015. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/>

Jijón Lynch, MA. (2016). Ineficacia en el clima organizacional: una revisión conceptual. *Ciencias Pedagógicas e Innovación*, Vol. 4(2), p. 11.

Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss. T. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. EEUU: Editorial Routledge Press.

Leithwood, K. (2009). *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo*. Santiago de Chile: Área de educación Fundación Chile.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly, EAQ*, 44 (4), 496-528. DOI: 10.1177/0013161X08321501

Leithwood, K. y Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Journal Educational Administration Quarterly*, (44), 529-561.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES. Research Report 800. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning

Lerma, Alejandro (2007). *Liderazgo emprendedor: cómo ser un emprendedor de éxito y no morir en el intento*. México: Editorial Thompson.

López A., P. y Gallegos A., V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 163-178. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173531772010>> ISSN 0716-050X

López-Yáñez, J. & Lavié-Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, Vol.14 (1), 71-92. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf>

Maureira, Ó. y Rojas, A. (2013). Características del Liderazgo Transformacional en Docentes de Lenguaje y Comunicación en una Muestra de Establecimientos Escolares de Vulnerabilidad Social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 115-127. Recuperado de: [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596006>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596006) ISSN 0716-050X

Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2013). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, Vol. 36(146), 134-153. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/46033>

McKinsey & Company (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Retrieved October 9, 2007 from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). Informe resultado de Icse por instituciones educativas. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado de:

<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

National Academy of Education (2009). Teacher quality education policy white paper. Retrieved November 9, 2012 from

http://www.naeducation.org/cs/groups/naedsite/documents/webpage/naed_080867.pdf

Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico, (2009). La creación de ambientes para una enseñanza eficaz: Primeros resultados TALIS [Teaching and Learning International Survey]. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. (Edición Castellana del vol. 1: Mejorar el liderazgo escolar) Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Porto P., L. y Ruiz SR., JA. (2014). *Los grupos de discusión*. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40774/1/2014%20Porto%26Ruiz%20Cap%C3%ADtulo%20-%20Grupos%20discusi%C3%B3n%20%28pp%20253-273%29.pdf>

Ramos, I. (2005). Liderazgo didáctico. Cuadernos de Investigación en la educación, N. 20. Recuperado de: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/20/01.html> (15/05/2012).

Riggio, Ronald y Lee, Joshep. (2007). Emotional and Interpersonal Competencies and leader development. *Human Resources Management Review*, Vol. 17, No. 4. EEUU. 418-426

Santelices Etchegaray, M. y Valenzuela Rojas, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 233-254. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018014>> ISSN 0716-050X

Spillane, J; Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, No. 1, 3-34.

Velásquez, Luis. (2006). *Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo*. España: Editorial Ideas Propias.

Villalón C., X. (2014). El Liderazgo Transformacional como agente motivador en un establecimiento municipal. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Wahlstrom, K. L. (2008). Leadership and learning: what these articles tellus. *Educational Administration Quarterly*, EAQ, 44 (4), 593-597. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

Anexo A.

Carta de solicitud de permiso para desarrollar la Investigación LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE EN EL AULA, en la I.E.D. Loma del Bálsamo, del Municipio de Algarrobo, Magdalena.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

Loma del Bálsamo, Julio 24 de 2016

Señor
GONZALO MESA MONTOYA
Rector I.E.D. Loma del Bálsamo
Ciudad

Respetuoso saludo.

Comendidamente nos dirigimos a Usted para solicitarle autorización para desarrollar el trabajo de investigación que hemos denominado **LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRACTICA DOCENTE**, que tiene como objetivo comprender de qué forma se pueden mejorar las prácticas docentes en esta Institución educativa, a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional, y que presentamos para optar al título de Magister en Educación, dentro del Convenio de Becas entre la Gobernación del Magdalena y la Universidad de la Costa.

Agradecemos a Usted la atención que preste a esta solicitud.

Atentamente,

MAURICIO R. PALLARES E.

KELLY I. RODRIGUEZ L.

Anexo B.

Cartas de solicitud de validación de instrumentos a través de juicio de expertos y

Certificados de validez de contenido de los instrumentos



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

Fundación, 10 de abril de 2017

Magister

KARIME ABUABARA ACOSTA

Tutora Programa Todos a Aprender

I.E.D. Loma del Bálsamo

Distinguida profesional.

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Costa CUC, requerimos validar los instrumentos con los que desarrollaremos la investigación para obtener el título de Magister en Educación.

El título o nombre de nuestro proyecto de investigación es “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA”. Siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos.

El expediente de investigación que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz de operacionalización de las categorías de investigación
3. Principales postulados de la teoría de Liderazgo Transformacional
4. Instrumentos para su validación (rúbrica de observación y entrevista semiestructurada)
5. Certificado de validez de contenido de los instrumentos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración, pasamos a despedirnos, no sin antes agradecerle por la atención que dispone a la presente.

Atentamente,

MAURICIO R. PALLARES E.

KELLY I. RODRIGUEZ L.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
-Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

Fundación, 10 de abril de 2017

Magister
GONZALO MESA MONTOYA
Rector
I.E.D. Loma del Bálsamo

Distinguida profesional.

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Costa CUC, requerimos validar los instrumentos con los que desarrollaremos la investigación para obtener el título de Magister en Educación.

El título o nombre de nuestro proyecto de investigación es “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA”. Siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos.

El expediente de investigación que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación
2. Matriz de operacionalización de las categorías de investigación
3. Principales postulados de la teoría de Liderazgo Transformacional
4. Instrumentos para su validación (rúbrica de observación y entrevista semiestructurada)
5. Certificado de validez de contenido de los instrumentos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración, pasamos a despedirnos, no sin antes agradecerle por la atención que dispone a la presente.

Atentamente,

MAURICIO R. PALLARES E.

KELLY I. RODRIGUEZ L.

Ciénaga, 20 de Abril de 2017

Señores

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

Departamento de Postgrados

Barranquilla

Yo, **KARIME ABUABARA ACOSTA**, portadora de la cédula de ciudadanía No. 26.717.875 expedida en Ciénaga, Licenciada en Lengua Castellana, Especialista en Educación y Magister en Educación, por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado dos instrumentos de recolección de información propios de una Investigación Acción, (Rúbrica de Observación de actividad docente y Entrevista semiestructurada para aplicar a docentes), correspondientes al proyecto titulado “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA”, presentado por los maestrantes Mauricio Rafael Pallares Escorcia y Kelly Isabel Rodríguez López, para optar al título de Magister en Educación.

Por lo anterior, CERTIFICO la validez de los instrumentos antes mencionados.

KARIME ABUABARA ACOSTA

C.C. No. 26.717.875 de Ciénaga

Santa Marta, 20 de Abril de 2017

Señores

UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

Departamento de Postgrados

Barranquilla

Yo, **GONZALO MESA MONTOYA**, portador de la cédula de ciudadanía No. 10.530.289 expedida en Popayán, Contador Público y Magister en Derecho Tributario, Rector de la I.E.D. Loma del Bálsamo, por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado dos instrumentos de recolección de información propios de una Investigación Acción, (Rúbrica de Observación de actividad docente y Entrevista semiestructurada para aplicar a docentes), correspondientes al proyecto titulado “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA”, presentado por los maestrantes Mauricio Rafael Pallares Escorcía y Kelly Isabel Rodríguez López, para optar al título de Magister en Educación.

Por lo anterior, CERTIFICO la validez de los instrumentos antes mencionados.

GONZALO MESA MONTOYA

C.C. No. 10.530.289 de Popayán

Anexo C. Rúbrica de Observación de actividad docente

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 -Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN
CATEGORIAS: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y PRÁCTICA DE AULA

La observación, como técnica de investigación científica, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada. Se plantean unos criterios para la observación del desempeño de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo, a partir de las categorías de Liderazgo Transformacional en su quehacer institucional y la Práctica de aula; además de la revisión de los planes de aula de los mismos.

El objetivo de este instrumento de recolección de información en la investigación denominada **LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA**, es conocer los rasgos de liderazgo y las prácticas de aula de los docentes de la secundaria y media en la Institución investigada. La observación es realizada directamente por los Investigadores.

ESCALA DE CATEGORIAS DE EVALUACIÓN

1	POR MEJORAR	No se observa la presencia del indicador		
2	REGULAR	Se evidencia un desarrollo incipiente del indicador		
3	BUENO	Se observa cumplimiento del indicador		
Item	INDICADOR	1	2	3
1	Comparte aprendizajes y recursos con los demás docentes de la Institución			
2	Valora las contribuciones de los demás docentes en la toma de sus decisiones			
3	Influye positivamente en el comportamiento de los demás, logrando que se comprometan con el logro de metas comunes			
4	Promueve cambios que inducen al mejoramiento institucional			

5	Demuestra esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros, afrontando obstáculos y situaciones difíciles			
6	Procura que sus estudiantes obtengan resultados de excelencia			
7	Intercambia con empatía conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados			
8	Demuestra habilidad social en la interacción profesional			
9	Presenta un plan curricular organizado con la estructura propuesta por la Institución			
10	Promueve la formación por competencias a través del desarrollo autónomo teniendo en cuenta los DBA y lineamientos curriculares			
11	Implementa diversas estrategias para que los estudiantes alcancen los logros propuestos			
12	Aplica el uso de las Tics como herramienta didáctica idónea, eficaz y motivante para los estudiantes			
13	Interactúa con los estudiantes en un marco de armonía, respeto y desarrollo de competencias ciudadanas			
14	Fomenta la participación activa de los estudiantes con actividades diversas y motivantes			
15	Utiliza diversos tipos de pruebas para evaluar a los estudiantes y éstas concuerdan con las temáticas desarrolladas			
16	Incentiva la autoevaluación como forma de verificación y retroalimentación del aprendizaje			

Anexo D. Entrevista semi-estructurada

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 -Facultad de Humanidades - Departamento de Postgrados-

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA A
DOCENTES
CATEGORIAS: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL
Y PRÁCTICA DE AULA

El objetivo de este instrumento de recolección de información en la investigación denominada **LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA**, es conocer los rasgos de liderazgo transformacional y las prácticas de aula de los docentes de la secundaria y media en la I.E.D. Loma del Bálsamo. La información aquí suministrada es de carácter privado y netamente para fines de investigación educativa.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Trabajo en Equipo
	¿Cómo describirías tus relaciones con los compañeros de trabajo? ¿Consideras que al trabajar en equipo potencias el logro de los Objetivos de la Institución? ¿Podrías mencionar alguno de los Objetivos? ¿Cuándo vas a tomar alguna decisión, tienes en cuenta las contribuciones de los demás?
	Liderazgo / Empoderamiento
	¿De qué forma en las relaciones con los demás miembros de la Institución, ya sea estudiantes, directivos y docentes, y comunidad en general, transmites el horizonte institucional? ¿Con qué acciones reflejas la Misión y Visión de la Institución?
	¿De qué forma induces a los demás para alcanzar objetivos comunes?
	Carisma
	¿Consideras que la disciplina ayuda a alcanzar altos niveles de calidad? ¿En tu quehacer docente qué acciones reflejan esa disciplina que conlleva a mejorar la calidad institucional? ¿Hay alguna dificultad para que tus alumnos alcancen la excelencia? ¿Qué haces ante esto?
	Comunicación / Clima escolar
	¿Cómo te consideras en la comunicación: un buen receptor o un buen emisor? ¿Crees que en este aspecto es importante la tolerancia y el manejo emocional? Por qué?
	¿En una escala de 1 a 10 en qué nivel te colocas con relación a tu habilidad para interaccionar con los demás? Por qué?
	¿Fomentas la participación activa de los estudiantes en tus clases? De qué forma lo haces?

Anexo E. Evidencias



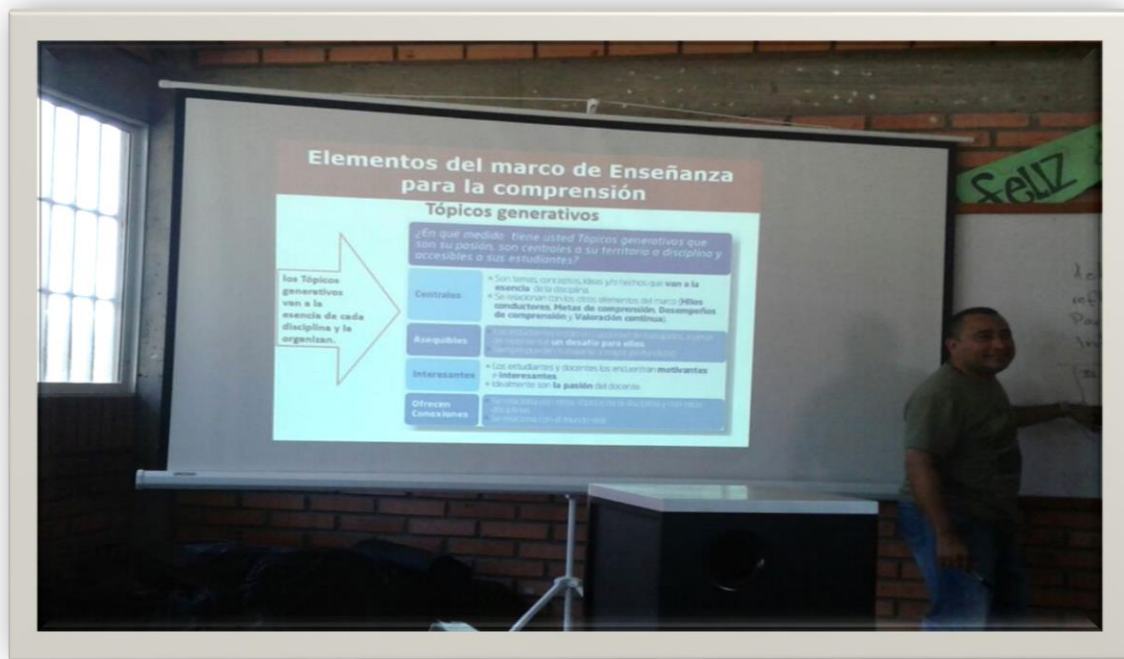
SESION 1. Actividad 1. Seamos Bienvenidos



SESION 2. Actividad 3. Límites según mi rol en el aula



SESION 3. Actividad 4. Emociones vs. Problemas con estudiantes



SESION 4. Actividad 2. Capacitación sobre el modelo pedagógico institucional “Enseñanza para la Comprensión”